

Trabajo Fin de Máster

**“Programa de Intervención para el desarrollo,
mejora y buen funcionamiento de las habilidades
socioemocionales y la adaptación social al entorno en
el alumnado adolescente con Altas Capacidades”**

Clara Isabel Gómez López

Tutora académica: Yolanda Sánchez Sandoval

Curso académico 2014/2015

Máster Universitario en Intervención Psicológica en Contextos de Riesgo

Facultad de Ciencias de la Educación



Agradecimientos

Quisiera expresar mi agradecimiento a Yolanda Sánchez Sandoval, tutora académica, por su labor en la supervisión de mi Trabajo de Fin de Máster, por aceptar y hacer posible mi propuesta del presente programa de intervención, respetando mis intereses respecto a la línea de investigación escogida, ofreciéndome recursos y guiándome en el desarrollo del trabajo.

También quisiera mostrar mi gratitud y afecto a Beatriz Helena Martín Burgos, tutora profesional de las prácticas realizadas en el programa del Máster, y psicóloga responsable del Gabinete Psicopedagógico Tándem, donde se contextualiza el presente trabajo. Por su labor e implicación en mi aprendizaje y su apoyo y motivación para llevar a cabo mi propuesta y estudio específico necesario.

ÍNDICE GENERAL

1. INTRODUCCIÓN.....	5
 Primera Parte: Fundamentación y descripción de la propuesta de intervención	
2. JUSTIFICACIÓN.....	8
2.1. Análisis de la situación y necesidades.....	8
2.2. Fundamentación teórica.....	10
2.2.1. Punto de partida: aproximaciones al concepto de inteligencia.....	10
2.2.2. Concepto de las altas capacidades: concreción del término y perfiles....	12
2.2.3. El desarrollo socioemocional en la adolescencia.....	15
2.2.4. Identificación y características socioemocionales del alumnado con altas capacidades.....	16
2.2.5. Las habilidades sociales.....	21
2.3. Marco legislativo.....	25
3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	26
3.1. Contextualización.....	28
3.1.1. Características del contexto social.....	28
3.1.2. Características del grupo y organización espacial.....	28
3.2. Objetivos.....	29
3.2.1. Objetivos específicos.....	30
4. METODOLOGÍA Y ACTIVIDADES.....	31
4.1. EHS Individual.....	31
4.2. EHS Grupal.....	31
4.3. Temporalización.....	38
4.4. Desarrollo del programa.....	40
5. ORGANIZACIÓN PREVISTA Y FUNCIONAMIENTO.....	40
5.1. Selección de los participantes.....	40

5.2. Número, duración y frecuencia de las sesiones.....	41
5.3. Preparación del alumno.....	41
6. EVALUACIÓN.....	41
6.1. Instrumentos de evaluación.....	43
7. RECURSOS NECESARIOS.....	45
8. CONCLUSIONES.....	45

Segunda Parte: Guía de trabajo

Módulo 1 Comunicación Interpersonal.....	49
Módulo 2 Asertividad.....	54
Módulo 3 Emociones y empatía.....	59
Módulo 4 Resolución de conflictos.....	63
Módulo 5 Interacción social.....	68
Módulo 6 Expectativas y tolerancia a la frustración.....	71

Referencias y anexos

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	75
10. ANEXOS.....	78
Actividades didácticas	
Anexos I al VIII.....	78
Instrumentos de evaluación	
Anexos IV - Modelo de entrevista semiestructurada.....	86
Anexo X - Sistema de evaluación conductual de la habilidad social (SECHS) Caballo (1997).....	89
Anexo XI - Escala de Conducta Asertiva para chicos y chicas de doce a catorce años.....	95
Anexo XII - Cuestionario final de satisfacción sobre el programa.....	100

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo de este trabajo es la elaboración de un proyecto de intervención dirigido al alumnado adolescente con altas capacidades. En concreto, se presenta un programa de entrenamiento en habilidades sociales, cuya finalidad primera es el desarrollo del área socioemocional, la mejora de la conducta social y adaptación al entorno de estos sujetos.

La propuesta que planteamos se ha realizado tras una revisión de la bibliografía más actual al respecto. Las conclusiones de esta revisión han sido fundamentales para la posterior elaboración de nuestro proyecto de intervención.

El presente trabajo se divide en varios apartados. En la primera parte, presentamos la fundamentación y descripción de la propuesta de intervención. En primer lugar se presenta la justificación, donde se analiza la situación y necesidades de la intervención, seguido de un apartado dedicado a la fundamentación teórica sobre los principales conceptos implicados y las conclusiones de los conceptos clave en nuestro proyecto. Para terminar este apartado, se contempla el marco legislativo vigente respecto al alumnado con altas capacidades.

En segundo lugar, encontramos el apartado dedicado a la propuesta de intervención. En él, aparece la descripción, contextualización y objetivos de nuestra propuesta. Tras este apartado presentamos la metodología de trabajo, donde se profundiza sobre nuestra propuesta para el programa específico de intervención. Contemplamos en el siguiente punto la organización prevista y funcionamiento, seguido de la evaluación y el apartado de recursos necesarios. Por último, se exponen las conclusiones tanto de la revisión teórica como de nuestra propuesta de intervención.

La segunda parte del trabajo incluye la guía de trabajo elaborada para el desarrollo de nuestro programa de intervención. Dicha guía aparece dividida por los módulos de contenidos especificados en nuestra propuesta de intervención.

Finalmente, mostramos la lista de las referencias bibliográficas empleadas para la elaboración del trabajo. Se añade un apartado de anexos donde aparecen distintas actividades correspondientes a los distintos módulos de trabajo y los instrumentos de evaluación.

PRIMERA PARTE

FUNDAMENTACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

2. JUSTIFICACIÓN

2.1 ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN Y NECESIDADES

Presentamos en este apartado un breve análisis de la situación y las necesidades que nos llevan a plantear el presente proyecto. Son tres los motivos que nos han llevado a la elección de la temática y a la concreción de nuestra propuesta de intervención: la inclusión de los sujetos con alta capacidad en el grupo de individuos con necesidades educativas específicas; la minoría de estudios interesados en aspectos socioemocionales en comparación con los estudios centrados en los aspectos cognitivos; la dificultad de los individuos con alta capacidad para definir su identidad y configurar su autoconcepto en la adolescencia. A continuación, se desarrollan estos tres aspectos.

1º Inclusión de los sujetos de Altas Capacidades en el grupo de individuos con necesidades educativas específicas.

Hace relativamente poco tiempo, en nuestro país, la idea de excepcionalidad iba de la mano con la de déficit o hándicap en el sentido de discapacidad, minusvalía o deficiencias, pero en la actualidad, sobre todo desde las dos últimas décadas, esta excepcionalidad, teniendo en cuenta el nivel de inteligencia, se considera bidireccional¹ (Alonso y Mate, 1996). La capacidad intelectual elevada, propia de los individuos tradicionalmente considerados superdotados, es por tanto motivo de atención específica y de una respuesta educativa diferenciada y una intervención ajustada a sus necesidades. Además, esta atención debe ser específica para cada caso (Fernández & Sánchez, 2011), ya que como veremos en este

¹ El concepto de excepcionalidad se utiliza tanto para describir las características de las personas que presentan una capacidad intelectual elevada como aquellas que presentan una baja capacidad (del Agua, 2001).

trabajo, se trata de un grupo heterogéneo con una serie de características particulares, distinguiendo en un primer plano entre talentos y superdotados (Prieto & Castejón, 2000).

2º Menos estudios interesados en aspectos socioemocionales que en los cognitivos (Fernández, 2008).

La reciente toma en consideración de variables como el ajuste y la adaptación social en los sujetos de altas capacidades ha contribuido a la elaboración de una imagen más amplia y concreta de las características que definen a estos individuos (Torrano & Sánchez, 2014). Uno de los motivos que nos ha guiado a centrarnos en el área socioemocional de este tipo de personas, y en ofrecer una posible intervención que contribuya al ajuste y desarrollo de las habilidades socioemocionales, está en que la investigación y el estudio de la sobredotación tradicionalmente se ha centrado más en la dimensión cognitiva que en los aspectos sociales y emocionales, como apunta Fernández (2008). El trabajo de esta autora, junto al de Monjas (2011), suponen dos de los principales referentes a lo largo de la propuesta de intervención que aquí se presenta.

De otra parte, desde el punto de vista pedagógico y como profesora, nos supone de gran interés personal la idea de promover una respuesta educativa real y ajustada a este tipo de alumnado, ya que en la revisión teórica y mediante la experiencia, concluimos que existe una menor conciencia general y menor implicación por parte de las entidades educativas sobre la idea de que este tipo de alumnado requiere unas adaptaciones y una atención particular, como ocurre con otros tipos de necesidades educativas específicas (Alencar, 2008; Masdevall & Costa, 2010). De hecho, existe el prejuicio de que los más capaces se valen por sí mismos, y que pueden ser autosuficientes (Fernández, 2008). Esta es una equívoca concepción ya que la realidad pone de manifiesto que estas personas tienen necesidades y dificultades especiales a causa de esa capacidad superior. Además, nos gustaría recalcar la idea de no focalizar la

excepcionalidad de estos individuos (y por tanto la intervención psicopedagógica) en su capacidad intelectual y contemplarla en el área socioemocional, área en la que, como veremos, son más vulnerables a presentar dificultades por la concurrencia de otros aspectos personales que se asocian a la superdotación (Fernández, 2008).

3º Dificultad de estas personas para definir su identidad y configurar su autoconcepto en la adolescencia.

Por último, en concreto, nos centraremos en el alumnado con alta capacidad adolescente debido a la dificultad que, en la mayoría de los casos, existe en la definición de su identidad y en la configuración de su autoconcepto en esta etapa evolutiva. Esto puede ir acompañado de problemas en el ámbito social y emocional, sobre todo con sus iguales. De hecho, por sus características especiales, se puede considerar que los individuos con alta capacidad son más propensos a presentar este tipo de problemas en la adolescencia que en otros momentos del desarrollo evolutivo. Como apunta Fernández (2008) “particularmente durante la adolescencia y la edad adulta (...) son más sensibles a los problemas interpersonales y, como consecuencia, experimentan grandes grados de alienación y estrés frente a sus compañeros de edad como resultado de sus capacidades cognitivas” (p.53).

2.2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.2.1. Punto de partida: aproximaciones al concepto de inteligencia

Los procesos cognitivos básicos incluyen: percepción, atención, memoria, pensamiento y lenguaje. Los individuos superdotados, se caracterizan por el modo en que utilizan estos recursos cognitivos, presentando una superioridad cognitiva. Su alta capacidad intelectual, resultado de las puntuaciones de CI (Cociente Intelectual) de las pruebas de inteligencia, ha

sido por mucho tiempo la característica más definitoria de estos sujetos, concretándose de manera casi exclusiva (Prieto y Castejón, 2000).

A principios del siglo XX, el pedagogo y psicólogo Alfred Binet, llevó a cabo los primeros estudios sobre inteligencia y de los test para su medición. Este autor desarrolló el concepto de edad mental con respecto a la edad cronológica. En 1916, Terman, realizó una adaptación al test de Binet y dio lugar a la Escala de Inteligencia de Stanford-Binet, introduciendo el término de Cociente Intelectual (CI) como valor numérico para medir la inteligencia. Según el CI obtenido, una persona era más o menos inteligente (Morris & Maisto, 2005).

Hace unas décadas, Howard Gardner (1985) presenta un concepto de inteligencia más amplio. Desarrolló el modelo de “Inteligencias Múltiples”, defendiendo que existen diferentes inteligencias, entre las que describió las siguientes: verbal o lingüística, lógico-matemática, visoespacial, musical, corporal-kinestésica, naturalista, intrapersonal e interpersonal. Éstas dos últimas, la inteligencia intrapersonal y la interpersonal (cuyo referente está en la Inteligencia Social de Thorndike), están directamente relacionadas con el desarrollo socioemocional. Gardner (2011), en una entrevista realizada por Punset para el programa Redes de TVE, apunta que “quizás tengas un CI muy superior a la media, pero si no sabes cómo comprender a los demás, si no te entiendes a ti mismo (...) aunque tengas el mayor CI jamás observado, no serás inteligente en otras áreas”. Según Gardner, la inteligencia supone el conjunto de capacidades que permiten al individuo solucionar problemas o crear productos como consecuencia de un contexto cultural particular interno y externo (Fernández, 2008).

Un poco más tarde, Daniel Goleman (1996), en su estudio sobre la Inteligencia Emocional (IE), mezcla inteligencia y motivación con la actividad social, siendo las emociones el mecanismo de esta nueva concepción del término inteligencia. Es el autor que más popularizó el término de IE, que en síntesis tiene que ver con el conocimiento e identificación de las

propias emociones y de las de los demás, la capacidad para comprenderlas, el control sobre éstas y la capacidad para gestionarlas (Rodríguez, 2004).

La empatía, las relaciones interpersonales, el control de los impulsos, la expresión y recepción de sentimientos o el afrontamiento de problemas, entre muchas otras competencias y capacidades, componen la IE. Como hemos señalado anteriormente, a lo largo de nuestro trabajo, nos centraremos en la parte socioemocional de los sujetos, y para ello hablaremos de estas capacidades y competencias en términos de habilidades sociales y emocionales de la persona.

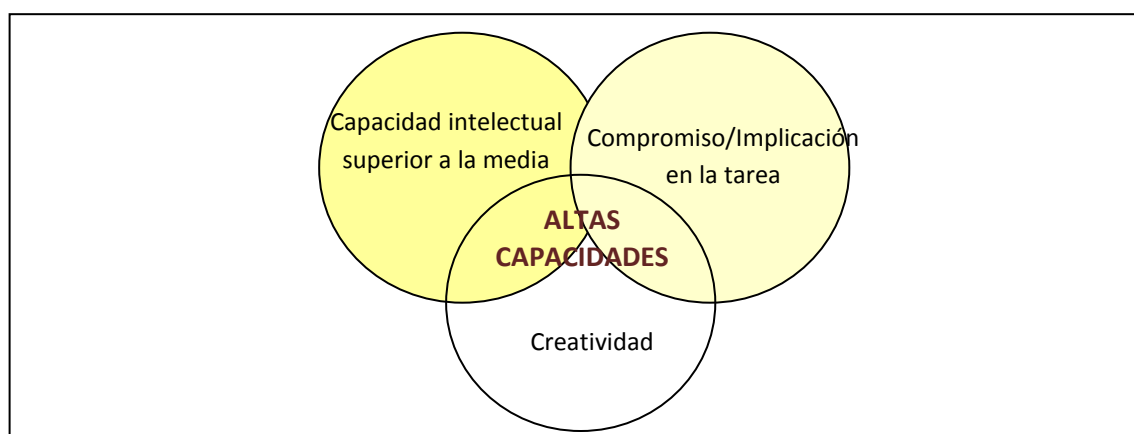
2.2.2. Concepto de las altas capacidades: concreción del término y perfiles

Como podemos comprobar mediante la revisión teórica, en la actualidad, la inteligencia ya no es comprendida solo en puntuaciones de CI, si no que se tienen en cuenta las diferentes inteligencias, talentos y altas capacidades y/o habilidades en diferentes áreas del desarrollo. Según Pérez (2006), se entiende por capacidad la cualidad, potencialidad o posibilidad actual que posee un individuo la cual le permite realizar eficazmente una determinada actividad.

El concepto de superdotación o sobredotación ha ido evolucionando hacia el de altas capacidades. En la revisión de este trabajo se han incluido ambas terminologías respetando las utilizadas originalmente por los autores en sus trabajos. Una de las definiciones para este concepto más aceptadas entre los diferentes profesionales que trabajan en este campo, la cual tomamos como referente, es la de Joseph Renzulli. El autor define al niño con altas capacidades mediante su modelo de “los tres anillos de la superdotación” de 1978 (figura 1), donde destaca tres componentes: capacidad intelectual superior a la media, compromiso en la tarea (lo que llamamos motivación intrínseca¹) y creatividad (Renzulli, 1992). Es un modelo basado en el rendimiento, este tipo de modelos, como el modelo de Feldhusen (1992) o el modelo diferencial de superdotación y talento (DMGT) de Gagné (2000), presuponen la existencia de un determinado nivel de talento o capacidad como condición necesaria pero no

suficiente para el logro del alto rendimiento. Según Renzulli, es necesaria la interacción entre los tres grupos de características para poder hablar de sobredotación, con lo que no bastaría la identificación de uno o dos de estos componentes (Fernández, 2008). Por tanto, podríamos definir como individuo con alta capacidad a aquellos que posean, o sean capaces de desarrollar, este conjunto de rasgos y puedan aplicarlos a cualquier área de realización, además de tener en cuenta los factores ambientales (contexto familiar, escolar y social), de personalidad y valores en el desarrollo de estas altas capacidades.

Figura 1. Modelo de los tres anillos de J. Renzulli, 1978.



Según este modelo, el perfil del superdotado se caracteriza por una combinación de rasgos cognitivo-afectivos, apoyando una vez más la importancia de ampliar la imagen del individuo con altas capacidades introduciendo la dimensión socio-emocional, más allá de centrarnos en el área cognitiva. Como veremos, el componente *compromiso con la tarea* se incluiría en el perfil de características socioemocionales, destacando entre otras, el perfeccionismo, las elevadas expectativas, el inconformismo y la perseverancia.

Habitualmente el término superdotado y sobredotado se emplean indistintamente en la literatura especializada y, en la actualidad, el término altas capacidades, es de uso frecuente a la hora de utilizar un sinónimo a estos términos. No ocurre lo mismo con los términos genio, talentoso, prodigio y precoz (Fernández, 2008, p. 26).

Según el Acuerdo de 4 de octubre de 2011 del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el *Plan de actuación para la atención educativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales en Andalucía 2011-2013*, establece los siguientes perfiles de excepcionalidad (BOJA número 203 de 17/10/2011):

- **Sobredotación intelectual:**

Hace referencia a las características personales del alumnado que, con una edad de entre 12-13 años o mayor, posee un nivel elevado de recursos en capacidades cognitivas y aptitudes intelectuales, por encima del centil 75, tales como: razonamiento lógico, verbal y matemático; gestión perceptual y de la memoria; aptitud espacial. Además, este perfil destaca por ir acompañado de una alta creatividad (también por encima del centil 75).

- **Talento simple:**

Hace referencia al alumnado que presenta una elevada aptitud o competencia en un ámbito específico, situándose por encima del centil 95 en razonamiento verbal, matemático o lógico. El individuo talentoso es extremadamente bueno y excepcional en un área concreta, pudiéndose señalar así talentos simples como el musical o el deportivo entre otros.

- **Talento complejo:**

La combinación de diferentes talentos simples entre sí o de cualquiera de las anteriores categorías con uno o varios talentos simples, dan lugar a talentos complejos o mixtos (Arévalo, 2001). Se trata del alumnado que muestra una elevada capacidad, por encima del centil 80, en tres o más aptitudes o habilidades. Es el caso del **talento académico**, el cual presenta una combinación de la aptitud verbal, la lógica y la gestión de la memoria todas ellas por encima del centil 80. La combinación de la aptitud creativa, espacial y perceptiva, por encima de este centil, darían lugar a un **talento artístico**.

2.2.3. El desarrollo socioemocional en la adolescencia

El periodo adolescente es una etapa de grandes cambios tanto físicos, como psicológicos. A lo largo de este periodo, tiene lugar la consolidación de la identidad personal y la aparición del pensamiento formal, que favorece la comprensión de la realidad social y el crecimiento del juicio moral. Se observa un distanciamiento de los padres y un desarrollo del pensamiento independiente. Hemos de tener en cuenta, que éstos siguen siendo elementos fundamentales en su desarrollo, y los adolescentes, de forma directa o indirecta, necesitan su apoyo emocional, supervisión y tener determinados límites (Monjas, 2011). Por otra parte, crece la influencia del grupo de iguales, y se crean fuertes vínculos de amistad. En este contexto, por lo general, aparecen una serie de características socioemocionales determinadas. A continuación se muestra una recopilación de estas características (Álvarez, 2010; Monjas 2011):

- Autoafirmación de la personalidad.
- Construcción y elaboración del autoconcepto.
- Inestabilidad y cambio frecuente del estado emocional.
- Oposición a los adultos de referencia y proceso de autonomía personal.
- Importancia de sentirse aceptado y valorado por el grupo de iguales.
- Identificación con las amistades del grupo de iguales.
- Profundización en las relaciones interpersonales, con relaciones cada vez más estables.
- Desarrollo de la empatía y sensibilidad hacia las necesidades de los demás.
- Mejora, con el paso de los años, de la identificación, gestión y control de las emociones.

Debemos añadir, que el afecto se desarrolla en paralelo al conocimiento, sin embargo, como veremos a continuación, no es el caso de los alumnos con alta capacidad, ya que

presentan (en la mayoría de casos) disincronías² entre las distintas áreas del desarrollo. Concretaremos pues, nuestro trabajo en los sujetos adolescentes con altas capacidades.

2.2.4. Identificación y características socioemocionales del alumnado con altas capacidades

Con respecto a la identificación del alumnado con altas capacidades, existen una serie de características y/o rasgos comunes que, como profesionales, nos permiten reconocer a los superdotados. A pesar de ello, éstos no siempre presentan o manifiestan el mismo perfil ni con la misma intensidad, teniendo comportamientos o rasgos opuestos como la extroversión en unos y la introversión en otros (Prieto & Castejón, 2000), así como las posibles disincronías, entendidas como discrepancias entre los distintos ámbitos del desarrollo, internas o sociales que algunos superdotados presentan (Pérez, 2006). Como explica Renzulli (2004) en una entrevista realizada por Punset, para el programa Redes de la TVE, a veces identificamos a un alumno superdotado no porque brille, si no porque justamente es más problemático que otros en algunos ámbitos. Según este autor, es necesario analizar el currículo y ofrecer actividades más motivadoras y que se ajusten a sus necesidades.

Cabe remarcar que es muy importante conocer tanto sus puntos fuertes como los débiles, ya que en los alumnos superdotados pueden aparecer necesidades específicas tanto por carencias como por potencialidades propias, y ambas influyen en el desarrollo de sus intereses, capacidades, motivaciones, y en el ámbito socioemocional y afectivo (Pérez, 2006).

Leta Hollingworth y Kazimierz Dabrowski, son dos grandes pioneras en el estudio del

² **disincronía:** Término que fue acuñado por Terrasier (1985). Se refiere a la diferencia y discrepancia que existe entre diferentes ámbitos del desarrollo. En los individuos con AACC suele darse entre los ámbitos psicológico e intelectual, en aspectos como el lenguaje y el razonamiento, la lectura y escritura, la inteligencia y la afectividad. (Fernández & Sánchez, 2011). Las más frecuentes son la disincronía intelectual-motora; disincronía afectivo-emocional y disincronía social (para ampliar: Fernández, 2008).

desarrollo socioemocional en personas con altas capacidades. Hollingworth, defiende que cada niño es diferente de los demás y aboga por una educación individualizada. Gracias a sus investigaciones, fue pionera en favorecer el creciente interés por este área de estudio (Fernández, 2008). Existen importantes estudios que avalan la existencia de las diferencias socioemocionales en niños y adolescentes superdotados (Dabrowski, 1964; Fernández, 2008; Pérez & Domínguez, 2000; Silverman, 1993).

Algunas de sus principales características intelectuales son: excepcional capacidad de razonamiento, aprendizaje rápido, enorme curiosidad, pasión por aprender, gran capacidad imaginativa, poder de concentración, excelente memoria, capacidad de reflexión y planteamientos morales tempranos entre otras. A continuación, desde un punto de vista socioemocional y no clínico, se presenta una recopilación de las características emocionales, sociales y morales más frecuentes en las personas adolescentes superdotadas, siendo las que en este trabajo más interés nos suscitan. A pesar de que algunos estudios señalan que existe significatividad en la expresión de las emociones según el sexo femenino o masculino (Sánchez, Martínez, de Miguelsanz, Diéguez & González, 2011) puntualizamos que no se harán diferencias respecto al género. Nos basamos en el resultado del estudio de Chan (2003) con adolescentes superdotados en Hong Kong, donde no se vieron diferencias significativas. En este estudio el género femenino puntuó más alto en Inteligencia Emocional, en concreto en la percepción, autorregulación y uso de las emociones con mayor eficacia, pero no con puntuaciones significativas respecto al género masculino.

- **Intensidad emocional y sobreexcitabilidad**

Las personas superdotadas viven y sienten las emociones de la vida cotidiana de una forma más intensa que la población general. Su capacidad para sentirlas es mayor, caracterizándose por poseer una **gran sensibilidad** (Fernández, 2008). No es que estos individuos vivan más emociones que el resto, si no que éstas son experimentadas de manera más intensa y

diferente, tanto las positivas (que proporcionan bienestar) como las negativas (relacionadas con estados de malestar). No se trata de sentir con más fuerza, sino de una forma diferente, con viveza, gran penetración y complejidad (Ancillo, 2013; Sword, s.f.).

La intensidad emocional está estrechamente ligada al término *over-excitabilities*³. Este término está contemplado en el castellano como “sobreexcitabilidades” o “**sobre-excitabilidad emocional**” y se caracteriza por la forma en que se experimentan las relaciones emocionales y por la gran intensidad de los sentimientos. Esta característica, la encontramos en grado superior en las personas con altas capacidad, y junto a la intensidad y la sensibilidad suponen unas de las más importantes en estos sujetos (Lind, 2001).

Además de la profundidad de sus sentimientos y relaciones, otra de las manifestaciones de esta característica puede ser la posible somatización causa de esta intensidad con la que viven su día a día, mediante síntomas físicos como tensión en el estómago, dolores de cabeza, aprehensión, vértigos o náuseas (Lind, 2001; Sword, s.f.).

- **Alta capacidad de empatía**

En la gran mayoría de los casos, los individuos superdotados muestran altos niveles de compasión y empatía en las relaciones con los demás. Tienen una sensibilidad especial hacia las sensibilidades de los demás (Sánchez et al, 2011), existiendo en ellos el riesgo de contagio emocional⁴. Esta capacidad para ponerse en el lugar de otras personas, también les lleva en ocasiones a sentirse frustrados cuando los demás no logran sus objetivos o cometen errores y éstos no consiguen ver la solución de forma tan rápida como ellos (Fernández, 2008).

Según Silverman (1993) la sensibilidad y la empatía son características relacionadas pero no se dan necesariamente juntas. Algunas personas con alta capacidad son muy sensibles

³ Concepto clave de la Teoría de Desintegración Positiva de Dabrowsky (1964).

⁴ El contagio emocional es la tendencia a adoptar los sentimientos de otra persona.

(relacionado con la consciencia que tienen sobre sus propios sentimientos) pero no empáticos (que tiene que ver con la toma de consciencia de las emociones de los demás).

- **Perfeccionismo y altas expectativas**

Según la Rae, el perfeccionismo es la tendencia a mejorar de forma indefinida un trabajo sin decidirse a considerarlo finalizado. Según Whitmore (cit. en Fernández, 2008) el perfeccionismo tiene doble naturaleza, supone una fuerza muy positiva para el éxito pero potencialmente destructiva para el ajuste, a causa de la gran insatisfacción que siente el sujeto cuando no logra alcanzar sus objetivos. Esta insatisfacción hace que se puedan manifestar sentimientos como **miedo al fracaso**, debido a que el perfeccionismo está integrado en su **autoconcepto**⁵. Este perfeccionismo está ligado a las altas expectativas que tienen sobre sus realizaciones, y a la perseverancia (rasgo que contemplamos también en este apartado).

- **Miedo al fracaso**

La intensidad emocional con la que viven y la tendencia a involucrarse enormemente en todo lo que hacen, ligado a la insatisfacción por posibles errores encontrados en el recorrido hacia la consecución de sus metas, provoca un sentimiento de malestar, frustración y baja de **autoestima**⁶. Se crea un sentimiento de miedo al fracaso, tanto en los logros académicos como en lo personal y social. Esta característica también puede estar ligada a las altas expectativas parentales y/o del entorno escolar respecto al sujeto con alta capacidad y su nivel de exigencia, lo que puede ser perjudicial. Debido a esta presión social y emocional, sus niveles de autoestima y creatividad pueden verse disminuidos (Fernández 2008; Prieto & Castejón, 2000). Para sentirse bien, necesitan el éxito junto al reconocimiento de los demás

⁵ Según la RAE, el autoconcepto es la opinión que se tiene sobre uno mismo (personalidad, características...) y está asociada a un juicio de valor descriptivo.

⁶ La autoestima es el juicio que se tiene de sí mismo, lo que pensamos y sentimos sobre nuestras características personales y actitudes, nuestra imagen. Es el modo de valorarse a sí mismo (valoración emocional).

(Masdevall & Costa, 2010). También se relaciona con el rasgo perfeccionismo, cuando encuentran dificultades para lograr sus objetivos y sienten que van a fracasar respecto al ideal creado.

- **Perseverancia**

La perseverancia es una de las características más importantes para el desarrollo del potencial de los individuos superdotados. Según la RAE, perseverar quiere decir “mantenerse constante en la prosecución de lo comenzado, en una actitud o en una opinión”. Completamos dicha definición diciendo que esta capacidad continúa a pesar de las dificultades que se encuentren e interpongan en el camino hacia la consecución del objetivo, ya que perseveran ante los obstáculos, de los que a veces disfrutan y necesitan encontrar para dar una salida a su ingenio y creatividad (Prieto & Castejón, 2000). Ligada a la **motivación intrínseca** (compromiso moral hacia su propio trabajo) que poseen las personas superdotadas, esta característica puede conllevar al éxito (Fernández, 2008). Es fundamental contemplar este rasgo para entender ciertos perfeccionismos insanos fruto de altas expectativas y elevadas metas que se proponen y la constancia por alcanzarlas. Esto, a su vez puede provocar rechazo de los demás, sentimiento de fracaso personal e insatisfacción cuando el trabajo es imperfecto, lo que se relaciona directamente con la baja tolerancia a frustración, como veremos a continuación.

- **Baja tolerancia a la frustración**

Como hemos podido ver, su perfeccionismo e idealismo y las altas expectativas ligadas a la perseverancia, llevan en ocasiones a tener una sensación de fracaso cuando consideran sus realizaciones imperfectas o con errores. Esta insatisfacción debida a hechos inesperados, y el malestar emocional que le produce, hacen que se sientan frustrados, a la hora de hacer frente a estas dificultades. Como hemos visto anteriormente, debido a su alto nivel de empatía, también presentan baja tolerancia a la frustración por los errores ajenos.

- **Afán de protagonismo y de liderazgo**

Es común entre los sujetos con altas capacidades el afán por ser protagonistas o ser líderes de un grupo. La falta de este liderazgo también suele causar problemas de frustración.

- **Problemas de autoestima**

Debido a la confrontación entre el sentimiento de inferioridad (miedo al rechazo, sentirse diferentes, falta de comprensión de otras personas o insatisfacción personal entre otros) y el de superioridad (por tener consciencia de sus altas capacidades), pueden aparecer problemas en la autoestima. Aparecen altibajos en su estado emocional. Una baja autoestima en el sujeto puede dar lugar a aislamiento social o rechazo de los demás.

Además de las anteriores, es frecuente encontrar en estas personas muchas de las siguientes características: coherencia y responsabilidad social; una alta creatividad con predisposición y gusto por proponer nuevas ideas; un gran sentido de la justicia social; devoción hacia la verdad y la equidad; una incipiente preocupación por el sentido de la vida; enorme curiosidad; gran idealismo; excelente sentido del humor (Fernández, 2008).

Hemos de señalar que, además de conocer las diferentes características y rasgos observables que nos permitirán una identificación a priori, es importante conocer y disponer de instrumentos de evaluación que la faciliten y la corroboren (Prieto, 1997). Si no, existe el riesgo de caer en estereotipos. La identificación y la provisión educativa han de estar siempre vinculadas (Prieto & Castejón, 2000). En el apartado evaluación del presente trabajo, profundizaremos sobre ello.

2.2.5. Las habilidades sociales

Cuando los individuos con alta capacidad son aceptados, respetados y se encuentran integrados socialmente, disfrutan enormemente de las relaciones y desarrollan una elevada autoestima (Sánchez et al., 2010). Para poder establecer relaciones sociales de manera

adecuada, es necesario el desarrollo de una conducta socialmente habilidosa. Caballo (1997) define esta conducta como la combinación de conductas emitidas por un sujeto en un contexto interpersonal que expresa emociones, deseos, actitudes, opiniones y derechos de ese sujeto, adaptándose a la situación y respetando esas conductas en las demás personas. El individuo socialmente hábil y competente generalmente resuelve las dificultades inmediatas de una situación minimizando la probabilidad de futuros problemas. Para ser socialmente competente, es fundamental el desarrollo de las habilidades sociales, que definiremos como:

Un conjunto de cogniciones, emociones y conductas que permiten relacionarse y convivir con otras personas de forma satisfactoria y eficaz (...) son conductas que: se hacen, dicen, piensan y sienten; que se aprenden; específicas en respuesta a situaciones específicas; que se producen en relación a otras personas; de distinta complejidad (Monjas, 2011, p. 39-40).

Por tanto, la persona que logra ser socialmente competente es capaz de analizar la situación social en la que se encuentra y dar una respuesta apropiada, conociendo y usando de forma adecuada las conductas sociales, sabiendo por qué las utiliza, con quién, en qué momento y para qué. Según Monjas (2011), dentro de las habilidades sociales, distinguimos varios componentes:

- **Componentes cognitivos:** lo que pienso; lo que me digo; lo que imagino.
- **Componentes emocionales:** lo que siento; sensaciones corporales.
- **Componentes conductuales:** lo que digo; lo que hago.

A continuación, tras la revisión bibliográfica al respecto, se definen brevemente las habilidades sociales y emocionales que tomaremos en nuestro trabajo como básicas:

Apego: es la base del desarrollo socioemocional. Se trata de la capacidad de establecer lazos afectivos y de amistad con otras personas en un clima de respeto mutuo y confianza.

Asertividad: define el estilo de comunicación con el que podemos interactuar en las relaciones interpersonales de forma adecuada. Es una conducta interpersonal que implica la expresión directa de sentimientos y la defensa de los propios derechos, sin negar los ajenos. Junto a la conducta agresiva y a la inhibida/pasiva conforma una de las tres manifestaciones posibles que se dan de la conducta de las personas (Monjas, 2011). El sujeto que actúa de forma asertiva, se valora a sí mismo y logra que los demás le valoren y respeten. En síntesis, es la capacidad de defender las propias opiniones y derechos sin dañar a los demás.

Autocontrol: capacidad para interpretar los propios sentimientos y creencias y controlar los propios impulsos.

Comprensión de situaciones: cualidad para entender las diferentes situaciones sociales sin tomarlas como un hecho personal o culparse de ciertos hechos o acciones.

Comunicación: es la habilidad para expresar los propios sentimientos, opiniones e ideas y la capacidad para escuchar los de los demás. Dentro de la comunicación encontramos la comunicación verbal (uso del lenguaje, contenido explícito del mensaje) y la no verbal, también llamada lenguaje corporal (gestos, emociones, modo de expresión). La comunicación no verbal transmite emociones y actitudes y complementa, apoya o sustituye al mensaje verbal.

Cooperación: es la capacidad de colaborar con los demás con la idea de lograr un objetivo común.

Empatía: es la capacidad para ponerse en el lugar de los demás, entendiendo y comprendiendo su situación y los sentimientos que puede experimentar en un determinado momento.

Resolución de conflictos: es la habilidad para interpretar un problema o conflicto y sacar distintas alternativas y/o soluciones al mismo.

Tolerancia a la frustración: es la capacidad para enfrentarse a los problemas y limitaciones que se encuentran en los diferentes situaciones de la vida, tanto nivel intrapersonal como en las relaciones interpersonales, a pesar de que estas dificultades nos hagan sentir molestos, ansiosos o incómodos.

Otra de las habilidades sociales fundamentales es la de poseer un autoconcepto realista. El alumno superdotado debe aceptarse como es, y saber que no es mejor o peor que los demás por sus talentos (Prieto, 1997). Como consecuencia del autoconcepto y la autoestima, se forma la autoimagen, que es la representación global que hacemos de nosotros mismos. Esta también ha de ser positiva.

No queremos terminar esta introducción teórica sin recordar que existen tres principales agentes socializadores que contribuyen al proceso de socialización de los adolescentes: familia, amigos y escuela. Respecto a nuestro caso, es sobre todo en los entornos escolares donde el alumnado con alta capacidad presenta dificultades en el terreno de lo social, manifestando una disincronía social. Esta es debida a que el alumno ha de convivir con un grupo de iguales en cuanto a su edad cronológica y no a su edad mental (Pérez, 2006). Esto les hace sentirse diferentes, y a veces incomprensidos, viéndose limitados a la hora de establecer relaciones interpersonales. Por ello, una de las finalidades en nuestra intervención es ofrecerle medios para que sean capaces de entender los intereses y situaciones de sus

iguales, además de darle oportunidades de expresar los suyos propios y compartir sus sentimientos.

2.3. MARCO LEGISLATIVO

En la revisión de la legislación educativa al respecto, destacamos que la atención hacia el alumnado con altas capacidades es un aspecto relativamente reciente. La terminología sobre este tipo de alumnos y las pautas para la identificación y respuesta a sus necesidades son cada vez más precisas y específicas (Fernández & Sánchez, 2011).

La ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo sobre Educación (LOE, 2006), contempla la diversidad en los alumnos, denominando a los alumnos con sobredotación intelectual (LOCE 2002) como alumnos con altas capacidades, previendo un tratamiento específico para éstos. Se encuadra dentro de las necesidades educativas específicas de apoyo (artículo 71.2) y contempla la atención temprana. En concreto contempla dos estrategias educativas: aceleración y enriquecimiento (Molina, Gómez & Sánchez, 2009; Fernández & Sánchez, 2011). El alumnado que presenta altas capacidades es considerado como alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (LOE, 2006).

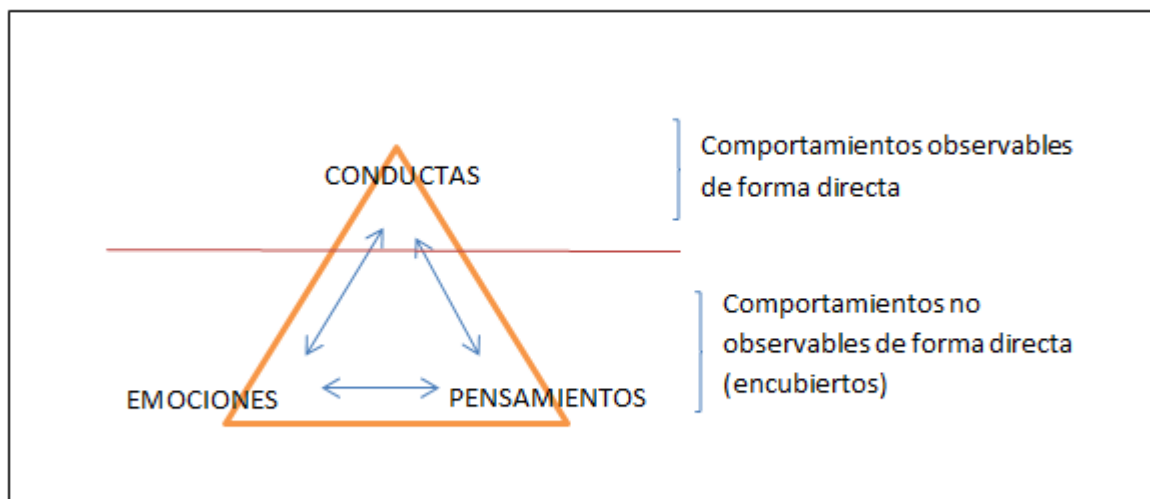
La atención educativa al alumnado con altas capacidades se llevará a cabo mediante programas de acción tutorial y enriquecimiento del currículo. Este está orientado a promover un desarrollo equitativo de las capacidades establecidas en los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria y a desarrollar sus potencialidades y su personalidad de forma equilibrada (LOE, 2006). Más allá de una ampliación curricular y de los aspectos académicos, el enriquecimiento tiene como principal objetivo la intervención psicológica en los diferentes ámbitos del desarrollo social, afectivo y emocional (Molina et al., 2009).

3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

El proyecto de intervención que aquí se presenta consiste en un **programa específico de entrenamiento en habilidades sociales**. Se trata de un programa de adaptación extracurricular de enriquecimiento, centrado en la mejora de las habilidades socioemocionales en el alumnado adolescente, en especial está dirigido al alumnado con altas capacidades. En concreto, se presenta el **“Programa de Intervención para el desarrollo, mejora y buen funcionamiento de las habilidades socioemocionales y la adaptación social al entorno en el alumnado adolescente⁷ con Altas Capacidades”**.

El presente programa sigue el modelo cognitivo-conductual, ya que se centra en la enseñanza de comportamientos sociales observables, como en la de comportamientos cognitivos y afectivos (comportamientos no observables, como el pensamiento y las emociones). Existe una interacción entre estos tres elementos (ver figura 3.1.).

Figura 3.1. Interacción entre conducta, pensamientos y emociones.



⁷ En la adolescencia se distinguen tres periodos específicos: la preadolescencia entre los 11 y los 13 años; la adolescencia media entre los 14 y los 16-17 y la adolescencia tardía (considerada por otros autores como inicio de la adultez) desde los 18 a los 20 (Monjas, 2011; Krauskopf, 1999). En nuestro trabajo consideraremos alumnado adolescente al periodo de edad de entre los 12 años hasta los 16, incluyendo la preadolescencia y la adolescencia tardía.

La finalidad primera es propiciar cambios cognitivos, emocionales y conductuales, mejorando las habilidades tanto a nivel intrapersonal como en las relaciones interpersonales. Se trata de un programa de enseñanza estructurado y planificado que comprende un conjunto organizado de objetivos, metodología, módulos de actividades y recursos. Además es flexible, ya que cada profesional ha de contextualizarlo y adaptarlo a las necesidades e intereses del alumnado con el que se lleve a cabo para una mayor eficacia. Como indican Prieto y Castejón (2000) la educación de los alumnos con alta capacidad ha de estar orientada hacia el desarrollo de sus intereses, motivaciones, habilidades y aspectos emocionales.

En la puesta en marcha de nuestro programa específico de Entrenamiento en Habilidades Sociales (EHS), en adelante **programa específico de habilidades socioemocionales y adaptación social**, distinguiremos tres grandes fases:

- **Fase de planificación del entrenamiento:** en esta fase se contextualiza el programa (características del contexto, del grupo y organización espacial), se establecen los objetivos generales y específicos, y se plantean las condiciones de aplicación más adecuadas.

- **Fase de aplicación:** en esta fase se llevará a cabo el proceso de aplicación propiamente dicho. Dentro de esta fase encontramos la metodología llevada a cabo en los diferentes módulos, así como la organización (temporalización) y el desarrollo de éstos y de las actividades correspondientes a cada uno de ellos.

- **Fase de evaluación:** antes del comienzo del programa, es necesaria una evaluación inicial, para saber desde donde partimos y conocer las características y necesidades particulares de cada participante. Después, durante la fase de aplicación, tendrá lugar la evaluación continua mediante el seguimiento de los alumnos. Por último, una vez finalizado el programa, se llevará a cabo la evaluación final. Esta permitirá la realización de propuestas de continuidad y mejora y se organizará un seguimiento de los alumnos que hayan

conformado el grupo de EHS (toda la información puede encontrarse en el apartado 6. *Evaluación del presente trabajo*).

3.1 . CONTEXTUALIZACION

3.1.1. Características del contexto social

Como hemos comentado anteriormente, el programa de intervención que aquí se presenta está diseñado para su empleo en talleres extracurriculares para alumnos de Educación Secundaria. Los talleres podrán ser impartidos por profesores, psicopedagogos o psicólogos con formación específica previa respecto a los programas de entrenamiento. Su aplicación es grupal. Preferiblemente en pequeño grupo, con un máximo de 10 participantes.

En nuestro caso, el siguiente programa se contextualiza en el Gabinete Psicopedagógico Tándem, situado en Estepona (Málaga), situado en la zona céntrica de la localidad. El nivel sociocultural y económico de las familias que acuden al centro es medio. Tándem, cuenta con un equipo colegiado y con una amplia experiencia profesional. Atiende a niños, jóvenes y adultos que acuden a consulta con distintas y diversas necesidades. Es un centro especializado en orientación educativa, técnicas de estudio, dificultades en el aprendizaje, necesidades educativas especiales, apoyo y superación personal, terapia individual, seguimiento de casos, peritaje judicial psicológico y realización de evaluación e informes psicológicos y pedagógicos.

3.1.2 Características del grupo y organización espacial

En concreto, el programa de EHS será llevado a cabo con el grupo de apoyo psicopedagógico del centro. Este grupo de apoyo, está formado por un grupo de adolescentes con edades comprendidas entre los 11 (preadolescencia) y los 15 años. Acuden al gabinete por distintas necesidades y razones. La finalidad del grupo, es la intervención para la superación de dificultades en el aprendizaje, la mejora de las habilidades sociales, el refuerzo

emocional (sobre todo contribuir a la mejora del autoestima y la empatía), y la atención a las diferentes particularidades o déficits concretos que en cada caso se presentan (déficit de atención, hiperactividad, conducta disruptiva y dificultades específicas de aprendizaje). En la mayoría de casos, se ha llevado a cabo una intervención individual antes de la integración en el grupo, para que ésta fuera efectiva.

Nuestra propuesta está pensada para los sujetos con altas capacidades que acuden a Tándem de forma individual (previamente evaluados y diagnosticados por la psicóloga). Éstos presentan dificultades en el terreno social y emocional, como las que se contemplan en el marco teórico (baja tolerancia a la frustración, problemas de autoestima, sentimientos de rechazo...). Por lo que necesitan adquirir destrezas de comunicación interpersonal, desarrollar su autoestima para evitar sentimientos de inferioridad, desarrollar la capacidad de tolerancia a la frustración y relacionarse con un grupo de iguales, entre otros aspectos. La intención es su inclusión en el grupo para que a través de la realización del presente programa, mejoren sus habilidades socioemocionales y logren una adaptación al entorno social.

Como explica Monjas (2011), el trabajo en pequeño grupo suele llevarse a cabo con alumnado con necesidades y deficiencias sociales importantes, sin embargo, es aconsejable incluir varios participantes con dificultades sociales junto a otro/s que posean una adecuada competencia social. En nuestro caso particular, no todos los participantes de este grupo presentan carencias importantes respecto a las habilidades sociales, pero sí la mayoría.

3.2 OBJETIVOS

El programa específico de EHS diseñado para el alumnado adolescente que presentamos tiene como objetivo general: **desarrollar y fortalecer las habilidades sociales para mejorar la calidad en las relaciones con los demás y favorecer el bienestar personal, impulsando**

el desarrollo socioemocional y crecimiento personal (Rojo, Garrido, Martínez, Sáinz, Fernández & Hernández, 2010).

En definitiva, la **adquisición y desarrollo de conductas social y emocionalmente competente y eficaces en situaciones de interacción (conducta socialmente habilidosa), que favorezcan un ajuste socioemocional y el bienestar del sujeto con altas capacidades. Así como una adaptación social al entorno.**

3.2.1. Objetivos específicos

Junto al objetivo general, se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Favorecer el desarrollo y la adquisición de un estilo de comunicación asertiva en las relaciones interpersonales, mejorando las relaciones con el grupo de iguales.
- Aprender a gestionar, controlar y expresar las propias emociones y afrontar la de los demás.
- Desarrollar, mejorar y ajustar la habilidad de empatía.
- Desarrollar la habilidad de resolución de conflictos, favoreciendo la búsqueda de soluciones y evitando el miedo al fracaso.
- Desarrollar y mejorar la autoestima para evitar sentimientos de inferioridad e incompreensión en las interacciones con los demás.
- Desarrollar y potenciar un autoconcepto realista, elaborando una imagen positiva de uno mismo.
- Desarrollar la capacidad de tolerancia a la frustración y a sus propios errores.

Los objetivos concretos para cada módulo de aplicación se especifican en la guía de trabajo (ver página 48).

4. METODOLOGIA Y ACTIVIDADES

El programa se centra en las diferentes estrategias de intervención para el desarrollo de la conducta social competente, resumiéndose en el término de “Entrenamiento en Habilidades Sociales (EHS). Diferenciaremos dos formatos: EHS individual y EHS grupal (Caballo, 1997), que se detallan a continuación.

4.1. EHS Individual

Aunque el objetivo de este trabajo es la elaboración de un programa colectivo, en algunos casos será necesaria una intervención previa a nivel individual. Esta propuesta de entrenamiento individual está basada en la dinámica llevada a cabo en el gabinete Tándem, donde se ha comprobado su eficacia en el caso de niños con diferentes dificultades en el terreno social y emocional. Se propone en primer lugar un entrenamiento individual y específico para los casos en que, a través de la evaluación inicial de necesidades, se considere necesaria una orientación, motivación e intervención individual antes del comienzo del programa dirigido al grupo. Normalmente, en los casos en que el sujeto presenta una excesiva ansiedad, puede ser necesario previo entrenamiento de las habilidades sociales básicas, así como un acercamiento teórico, teniendo en cuenta que nos basaremos en una intervención cognitivo-conductual. Esto contribuirá a una mejor adaptación con el resto de individuos del grupo, habiendo reducido el nivel de ansiedad a priori (Caballo, 1997). Esta orientación, deberá ajustarse al nivel de madurez y necesidades de cada individuo.

4.2. EHS Grupal

El grupo tiene varios efectos que pueden modificar las actitudes, mejorar conductas y enriquecer la personalidad de sus participantes. El efecto de ayuda (o terapéutico) ofrece la posibilidad de desarrollar determinadas capacidades y resolver problemas, así el grupo puede ser usado como instrumento para dar lugar a la psicoterapia de grupo, y grupos de apoyo

(efecto psicoterapéutico). Además, tiene efecto educativo, ya que se trata de una herramienta para el aprendizaje (Canto, 2000).

El grupo debe ser concebido (...) como un lugar de convivencia, una forma de trabajo, una forma en la que se desarrolla la terapia, un tipo de educación, un instrumento adecuado para potenciar los cambios actitudinales y los sociales, etc. A través de la intervención grupal se pueden provocar cambios intra e interpersonales, organizacionales y societales (Canto, 2000, p.13).

Nuestro trabajo se centrará en la segunda fase, suponiendo previo EHS individual en los casos que lo requieran. Por tanto, la aplicación del programa será grupal. Atendiendo al tamaño del grupo, proponemos llevar a cabo el programa en un grupo pequeño, con un máximo de 10 participantes. En este tipo de grupos es posible la interacción directa entre sus miembros (Núñez & Loscertales, 1996).

Respecto a las recomendaciones metodológicas dirigidas al profesional que imparta el presente programa, mostramos a continuación una serie de estrategias de ayuda, a tener en cuenta, que favorecen el desarrollo socioemocional del alumnado con altas capacidades (adaptación de Pérez, 2006):

- Proporcionarle modelos, mentores, compañeros, referentes de iguales o adultos de capacidades e intereses similares a los suyos.
- Dar pie a la reflexión de las estrategias que utiliza en la comunicación de emociones y necesidades, teniendo en cuenta las de los demás miembros del entorno familiar o grupo de iguales más cercano.

- Proporcionarle *feedback*⁸ de su propia conducta para disminuir el nivel de ansiedad y reforzar actitudes y comportamientos adecuados. Además de proporcionar información para la mejora de ciertas conductas que creamos no son adecuadas, siempre refiriéndonos a las conductas y no a la propia persona.
- Escuchar sus preocupaciones y favorecer su sensibilidad.
- No descargar en él/ella preocupaciones adultas o ajenas.

El **programa específico de habilidades socioemocionales y adaptación social**, se presenta dividido en distintos módulos, presentados en el orden siguiente: comunicación interpersonal; asertividad; emociones y empatía; resolución de conflictos; interacción social; expectativas y tolerancia a la frustración. Dichos módulos, incluyen habilidades específicas referentes a conductas básicas aplicables a la etapa de desarrollo en la que centramos nuestra propuesta, la adolescencia. Además, en la guía de trabajo, se especifican los objetivos concretos a trabajar en cada uno de ellos.

Tras la revisión de la literatura en relación a los programas de EHS como el de Monjas (2011) y Caballo (1997), y teniendo en cuenta las recomendaciones metodológicas presentadas con anterioridad para nuestro programa, establecemos que dentro de cada sesión de los distintos módulos se seguirá el siguiente procedimiento de enseñanza:

Estructura de las sesiones: Reflexión inicial → Modelado → Ensayo de conducta →

Feedback y reforzamiento → Actividades

⁸ La palabra *feedback* proviene del inglés y significa retroalimentación. Se usa como sinónimo de respuesta o reacción.

Basándonos en la revisión bibliográfica de distintos programas de EHS (Caballo, 1997; Mora, 1997; Monjas, 1999; Monjas 2011; AFOE 2002), presentamos a continuación el desarrollo de las distintas partes del procedimiento.

- **Fase A) Reflexión inicial y descripción de la habilidad**

En la primera fase tendrá lugar la presentación de la habilidad que se va a enseñar y practicar. Se presenta el concepto, mediante la instrucción verbal, el diálogo y discusión. Se puede partir de la aplicación de esta habilidad en situaciones de la propia vida de los alumnos. También se tratará de identificar los componentes conductuales específicos de la habilidad, dando respuesta a qué hacer, donde, cuando, por qué, para qué y con quién utilizarla. El instructor/a ha de motivar a los participantes para que quieran aprender y trabajar la habilidad prevista en cada sesión, mediante la reflexión de situaciones tipo. Es muy importante propiciar un clima de respeto interpersonal a la hora de intervenir, escuchar a los demás o llegar a conclusiones y acuerdos. Se seguirá el siguiente esquema:

- Presentación de la habilidad y objetivo (descripción). Se interactúa con los alumnos, pidiendo ejemplos. Se pide que la definan con sus propias palabras: “¿Qué es la habilidad de...?”
- Por qué es importante para el alumno, qué beneficios le aporta, por qué es necesaria en el día a día, con preguntas del tipo: “¿Para qué te sirve esta habilidad?”
- Identificar y diferenciar en que momentos es o no adecuada usar la habilidad, en qué contexto hemos de aplicarla: “¿En qué momento, lugar y con quién consideras que es apropiado utilizar la habilidad de...?”
- Preguntas específicas del módulo o que surjan espontáneamente entre los alumnos.

Cabe recordar que debe haber flexibilidad, por lo que no se trata de un esquema rígido, si no que se modificará en función de la interacción con los participantes, sus características y necesidades particulares, o situaciones del momento de la intervención.

- **Fase B) Modelado**

Tras la reflexión inicial y la presentación de la habilidad, tendrá lugar el modelado. Esta técnica es base en todo programa de EHS, donde el aprendizaje es logrado mediante la observación. Consiste en ejemplificar las distintas habilidades mediante ejemplos de situaciones familiares y/o reales para el alumnado, y de interacciones interpersonales con iguales o adultos que se den en su día a día. El modelado es llevado a cabo por el instructor/a y puede estar acompañado de un alumno socialmente competente o de alguno de los participantes (con o sin altas capacidades) que haya recibido previa preparación para tomar las conductas adecuadas en esta representación. Se han de incluir de forma clara la descripción de los pasos a seguir. Es aconsejable que el instructor/a disponga de esquemas (previamente planificados) para los diferentes modelamientos, que permitan mostrar a los alumnos como poner en marcha la habilidad. También se pueden usar audiovisuales o fotografías acordes al modelo que queremos presentar.

Los modelados presentados en la guía de cada módulo, están relacionados de forma directa con vivencias familiares para el alumnado de altas capacidades. Como ejemplo, vemos la del módulo de asertividad, donde la situación que se presenta es la siguiente: “Un amigo de clase se ha enterado de que ha sido el ganador de un concurso de literatura. Se siente orgulloso y feliz y quiere contártelo”. Los alumnos con alta capacidad suelen ser competitivos y perfeccionistas en sus realizaciones, por lo que esta situación puede hacerle sentir frustrado porque su meta era ganar el concurso. El objetivo es que aprenda las conductas y estrategias

adecuadas de cómo debería actuar o responder ante esta situación. En el modelado, se muestra una respuesta asertiva, que más tarde reproducirán a través del ensayo de la conducta.

▪ Fase C) Ensayo de conducta

Después de dialogar y observar los distintos modelados, se ensayan y practican los comportamientos y habilidades observados para que los alumnos puedan incorporarlas en su repertorio conductual. Para que la práctica sea efectiva, se aconseja realizarla de dos formas: en situaciones creadas específicamente para ensayar como los juegos de roles (de aquí en adelante *role-playing*) o las dramatizaciones; y en situaciones espontáneas y cotidianas que se pueden aprovechar (Práctica Oportuna⁹). En general, a la hora de crear las situaciones para las **dramatizaciones** y el **role-playing**, se pedirá a los participantes que describan el lugar, los hechos que han ocurrido, etc. para hacer la práctica lo más realista posible. Es muy importante que todos los alumnos, por rotaciones, representen todos los roles posibles, sobre todo el de *actor principal*, el cual ha de representar el papel que haya reproducido el modelo. Mientras, en ese momento, otros actuarán como *actor secundario*, encargados de interactuar con el principal dejando al resto el papel de *observadores*. Según Monjas (2011) “es aconsejable que (...) el niño practique las conductas varias veces con distintas personas y distintas situaciones y cambiando de rol, para lograr un adecuado dominio y favorecer la generalización y transferencia de lo aprendido” (p.130).

Puntualizamos que en todo momento el instructor/a debe servir de ayuda y guía para que el alumno siga y adquiera los pasos conductuales. Además, antes de iniciar el *role-playing*, puede hacerse un guion que sirva de orientación y planificación, al igual que en la fase de modelado. También señalar que la práctica ha de relacionarse con la vida de los participantes

⁹ Según Monjas (2011), la Práctica Oportuna consiste en practicar las distintas habilidades que se estén aprendiendo en cualquier momento del día, y en situaciones espontáneas donde sea “oportuno”. Su fin es extender el entrenamiento más allá del periodo específico de entrenamiento de las habilidades.

por lo que debemos ajustarnos a las características personales, emocionales y sociales de los alumnos y el entorno donde se lleve a cabo el programa.

▪ Fase D) *Feedback* y reforzamiento

Tras la práctica, el instructor/a y/o el grupo de iguales, le aportan información al alumno/s que hayan realizado la práctica. Se proporcionará reforzamiento y retroalimentación indicando que conductas se han llevado a cabo de forma adecuada, así como los aspectos donde se necesite mejorar, siempre en un tono positivo, incluyendo sugerencias o un nuevo modelado. También puede darse durante el desarrollo de la práctica, sobre todo mediante el uso de lenguaje no verbal, para informar de cómo se está haciendo y animar a continuar o cambiar la conducta (Monjas, 2011). Además, es muy importante también la “auto-recompensa”, sobre todo emocional, pasando de una motivación extrínseca (refuerzo externo) a la motivación intrínseca (refuerzo interno). El alumno se autoevalúa tras su actuación “*¿Lo he conseguido?*” y se autorrefuerza “*¡Estoy satisfecho con mi trabajo!*” “*Me siento orgulloso de mí mismo*”.

▪ Fase E) Actividades

En cada módulo, además de las dramatizaciones o *role-playing* realizados en la fase de ensayo de la conducta, y tras haber dejado espacio para el *feedback* se incluyen actividades didácticas. Estas actividades serán de varios tipos: lúdicas, actividades en papel y relacionadas con la literatura juvenil entre otras. Se proponen una serie de tareas para trabajar en el grupo las habilidades sociales trabajadas, y también se pide que se pongan en juego fuera del contexto de clase.

Como ejemplo de actividades lúdicas, se proponen visionados para el posterior análisis. Algunas de las actividades en papel, serán sopas de letras, crucigramas o análisis de escenas gráficas entre otros. En cuanto a las actividades relacionadas con la literatura juvenil, se

recomiendan al menos un título en cada módulo. Mediante la lectura, se pretende integrar ciertas habilidades, a través de la empatía, la identificación con los protagonistas, la reflexión acerca de la trama, y el conocer otros puntos de vista y comprender pensamientos y emociones distintas (Monjas, 2011). Otras actividades estarán relacionadas con la música (canciones significativas), o con la mímica.

Hacemos hincapié en que la secuencia presentada por fases no tiene por qué ser rígida. El orden lógico es el que presentamos, pero si se cree conveniente puede variar, ya que, por ejemplo, tras la práctica puede haber nuevos modelados, y el diálogo y la reflexión están presentes a lo largo de toda la sesión (Monjas, 2011). Es aconsejable que en las sesiones se prevea cierta flexibilidad que permita ajustarse a las situaciones espontáneas que encontraremos, así como a las características específicas del momento, personas y lugar.

4.3. Temporalización

El programa se dividirá en sesiones de dos horas de duración (señalado como tiempo aproximado). Éstas tendrán lugar dos veces por semanas, siendo preferible seguir un espaciado entre sesiones de al menos un día, por ejemplo “lunes y miércoles” o “martes y jueves”. El espaciado permitirá dar lugar a un tiempo para la reflexión y el trabajo individual entre las diferentes sesiones, así como a aplicar los contenidos de las sesiones y habilidades trabajadas a las situaciones cotidianas.

Proponemos el presente cronograma de la temporalización (ver tabla 4.1.), señalando que este puede variar en función de las necesidades o circunstancias que se den en el contexto y con los participantes del grupo a la hora de llevarlo a cabo (características personales, posibles conflictos, recursos disponibles, etc.).

Tabla 4.1. Cronograma de temporalización.

1ª SEMANA	MODULO 1	Sesión 1
		Sesión 2
2ª SEMANA	MÓDULO 2	Sesión 3
		Sesión 4
3ª SEMANA	MÓDULO 3	Sesión 5
		Sesión 6
4ª SEMANA	MODULO 4	Sesión 7
		Sesión 8
5ª SEMANA	MODULO 5	Sesión 9
		Sesión 10
6ª SEMANA	MODULO 6	Sesión 11
		Sesión 12

4.4. Desarrollo del Programa

Para el desarrollo del **programa específico de habilidades socioemocionales y adaptación social** se presenta en la segunda parte del trabajo una guía de trabajo para los módulos de contenidos (ver cuadro 4.2.). Cada guía está estructurada en base a las diferentes fases de procedimiento contempladas en el apartado 4.2. *EHS Grupal* de nuestro trabajo. Se incluyen modelados y actividades tipo para el ensayo de la conducta de la habilidad correspondiente junto a una serie de actividades didácticas acordes a los contenidos del módulo. Estos contenidos deberán ser adaptados por el profesional que lleve a cabo el programa, teniendo en cuenta las peculiaridades del contexto, los objetivos concretos y características y necesidades de sus participantes. Mostramos y **detallamos la guía de trabajo en la segunda parte del trabajo** (páginas 47-72 del presente trabajo). Se detallan en el apartado de anexos algunas de las actividades didácticas incluidas en los distintos módulos (ver anexos del I al VIII).

Cuadro 4. 2. Contenido de la guía de trabajo

MODULO 1: Comunicación interpersonal
 MODULO 2: Asertividad
 MODULO 3: Emociones y empatía
 MODULO 4: Resolución de conflictos
 MODULO 5: Interacción social
 MODULO 6: Expectativas y tolerancia a la frustración

5. ORGANIZACIÓN PREVISTA Y FUNCIONAMIENTO

5.1. Selección de los participantes

Los adolescentes que participarán en dicho programa, no pertenecen al mismo nivel educativo escolar, no es un requisito indispensable. Tampoco es necesario que los alumnos que participen en el programa pertenezcan al mismo centro educativo. Sí es útil que éstos

tengan un entorno social parecido (AFOE, 2002), para que la práctica de situaciones sea lo más eficaz y realista posible. En este caso, habrá 10 participantes, con edades comprendidas entre los 11 y los 15 años de edad, entre los cuales tres de ellos comparten centro educativo pero no se encuentran en el mismo grupo clase.

5.2. Número, duración y frecuencia de las sesiones

La frecuencia del entrenamiento será semanal, con dos sesiones por semana. Como hemos dicho anteriormente, es preferible que exista un espaciamiento entre sesiones de al menos un día, y la duración de las sesiones es de una hora y media aproximadamente. Además, es aconsejable que la hora y días queden establecidas desde el inicio del programa y permanezcan sin cambios a lo largo de su desarrollo (siempre teniendo en cuenta las circunstancias y particularidades del contexto donde se lleve a cabo el programa). A modo de ejemplo, una propuesta sería: lunes y miércoles, en horario de 16:00 a 18:00.

5.3. Preparación del alumno

Como comentamos con anterioridad, en los casos en que se considere necesario, los alumnos asistirán a un EHS Individual. Las sesiones individuales pueden ser previas a las grupales, pero también podrán seguir teniendo lugar paralelamente con las del grupo si así lo requiere el caso. En todo caso será el profesional encargado (psicólogo, psicopedagogo o profesor) con la colaboración y acuerdo de la familia el que tome las decisiones según la evaluación y seguimiento del alumno.

6. EVALUACION

En este apartado se describe el proceso de evaluación de la presente propuesta de intervención y los principales instrumentos. Entendemos que hay dos tipos de evaluaciones,

una que se refiere a la evaluación inicial de necesidades de los potenciales usuarios y la otra a la evaluación de la eficacia del programa.

Como defiende Pérez (2006), la **evaluación de necesidades** tiene como objetivo determinar prioridades sobre las necesidades identificadas, tomar decisiones sobre la futura intervención y encontrar recursos. Por ello se han de obtener datos tanto de los alumnos como del entorno, como la familia y la escuela. En cuanto a esta evaluación de necesidades, se realizará de manera individual para cada uno de los posibles participantes. Respecto a la evaluación del sujeto, y de cara a la integración de nuevos alumnos en el grupo de apoyo psicopedagógico, presentamos un modelo de entrevista inicial con la familia (ver anexo XIII). La entrevista sigue un modelo semi-estructurado. Es recomendable que estén presentes los dos progenitores, o en su caso tutor o tutores, del sujeto junto al propio sujeto. La información recogida en dicha entrevista junto a los resultados de las pruebas clínicas necesarias para el caso, servirán para la elaboración de un informe psicopedagógico. En este informe debe aparecer la intervención propuesta, especificando la intervención a seguir. En este caso, se ha de indicar la realización del programa de EHS grupal (acompañado o no por previo EHS individual).

Para la **evaluación de la eficacia del presente programa**, se propone un “paquete de evaluación” que combina técnicas cualitativas, (observación sistemática) y técnicas cuantitativas (cuestionarios y escalas). Además, la fase de evaluación se divide en varias etapas o momentos:

Evaluación inicial: tendrá lugar previo comienzo de las sesiones. Además de la entrevista familiar, se recomienda realizar entrevistas personales con el alumnado que seguirá el programa y el profesorado del instituto al que éstos acuden. Se pasaran las siguientes pruebas de evaluación que mostramos a continuación en el apartado 5.1. *Instrumentos de evaluación*.

Evaluación procesual: llevada a cabo en el curso de los módulos. Se irá recogiendo información mediante la observación directa y la observación de las situaciones simuladas (role-playing y dramatizaciones) en las diferentes sesiones de trabajo.

La observación directa consiste en llevar a cabo un registro de las conductas (frecuencia, duración, calidad) que se dan en el contexto interpersonal. Recomendamos la guía de observación SECHS (sistema de evaluación conductual de la habilidad social) de Caballo (1997).

Evaluación final: al finalizar el programa, se volverán a pasar las pruebas presentadas en la evaluación inicial, pudiendo así contrastar respuestas y resultados y poder sacar las conclusiones pertinentes. Esto permitirá comprobar la eficacia del programa, así como si los alumnos han mejorado sus habilidades socioemocionales, cumpliéndose los objetivos establecidos.

Seguimiento: durante los meses posteriores al entrenamiento, se recomienda realizar una entrevista mensual con el alumno, familia y profesores para comprobar si la adquisición de habilidades y destrezas se ha afianzado y si el alumno muestra una conducta social competente.

6.1. Instrumentos de evaluación

A continuación mostramos la lista de instrumentos a utilizar. Se describen y presentan brevemente las características de dichas medidas.

SECHS: Sistema de Evaluación Conductual de la Habilidad Social (Caballo, 1997)

Se trata de una guía de observación que sistematiza la mayoría de parámetros en los que es conveniente obtener información a través de la observación. Presenta un formato de registro

de conductas observables (**ver anexo X**). La puntuación va de 1 a 5, siendo una puntuación de 3 o superior en una determinada conducta, lo que indique que dicha conducta es adecuada. Si la puntuación es inferior a 3, quiere decir que dicha conducta no es adecuada y que necesita intervención.

Escala de Conducta Asertiva para chicos y chicas de 12 a 14 años, (adaptación de Monjas, 2011)

La escala que aquí se presenta es una adaptación de la escala CABS – *Children Assertive Behavior Scale* de los autores Michelson, Sugai, Wood & Kazdin (1987) realizada por Monjas (2011) a partir de la adaptación de Segura, Mesa & Arcas (1998). Se abordan cinco áreas: dar y recibir cumplidos, empatía, quejas, rechazar peticiones y conversaciones. Consta de una serie de ítems en los que se describe una situación y se ofrecen tres opciones de respuesta, debiendo elegir sólo una de ellas. Una de las opciones corresponde a una respuesta asertiva, otra a un estilo inhibido y otra a una respuesta agresiva (**ver anexo XI**). Tiene fiabilidad test-retest. Su aplicación puede ser individual o grupal (Monjas, 2011).

EHS Escala de Habilidades sociales, de Gismero (2000). Ediciones Tea (cit. en Salvador, de la Fuente & Álvarez, 2015)

Está indicada para sujetos adolescentes (a partir de 12 años) y adultos. Evalúa la capacidad de aserción y las habilidades sociales. Se trata de un cuestionario formado por 33 ítems. Explora la conducta habitual del individuo en determinadas situaciones y permite valorar en qué grado las habilidades sociales y valora hasta qué punto las habilidades sociales modifican estas actitudes. Su aplicación puede ser individual o grupal. La corrección se realiza a través de un ejemplar autocorregible permitiendo una corrección ágil y fiable. La fiabilidad de esta escala, según el coeficiente alfa de Cronbach es de .88. (Salvador et al., 2015).

Disponible en <http://web.teaediciones.com/ehs-escala-de-habilidades-sociales.aspx>

Cuestionario final para el profesorado.

Con el objetivo de recabar información para la mejora del programa y conocer el grado de satisfacción, presentamos un cuestionario final dirigido a los profesionales que hayan impartido el presente programa de entrenamiento de habilidades. Se trata de un cuestionario basado en el cuestionario final para el profesorado de Monjas (2011). Está compuesto por 12 preguntas de las cuales son cerradas siete (con cinco con escala numérica del 1 al 5 y dos con respuesta dicotómica sí/no), dos cerradas con diferentes opciones de respuesta y tres abiertas (ver anexo XII).

7. RECURSOS NECESARIOS

En este apartado se indican los recursos necesarios para el desarrollo del programa de EHS. El profesional encargado de la impartición de los talleres, deberá poseer la guía de los distintos módulos (bien impresa, bien en formato electrónico), para el seguimiento de las sesiones. Además, ha de preparar los materiales necesarios para las distintas fases y actividades con antelación de cara a la sesión que toque trabajar.

Para el desarrollo de los talleres será necesaria un aula que disponga de mesas, sillas y estanterías o taquillas para guardar los materiales de los alumnos. Es recomendable que el aula disponga de pizarra electrónica, para poder mostrar los visionados y las diferentes fichas de trabajo de forma grupal. En su defecto, es necesario al menos un ordenador con proyector, que pueda instalarse en el aula. Respecto a los materiales accesibles para todo el grupo es aconsejable disponer de: diccionarios; bolígrafos, lápices y demás utensilios de escritura y pintura; folios y cartulinas; tijeras; pegamento. El instructor/a incluirá todo aquel material que considere necesario en su planificación personal para el desarrollo del presente programa.

Por último es muy importante disponer de los instrumentos de evaluación necesarios, junto a un fichero personal para cada alumno, donde se guarde toda la información referente a evaluaciones previas, entrevistas e informe psicopedagógico y académico.

8. CONCLUSIONES

En conclusión, la propuesta de intervención que mostramos en nuestro trabajo, surge tras un análisis de la situación actual y necesidades que presenta la población adolescente con altas capacidades. Las características y rasgos particulares de las personas con altas capacidades, junto a las confrontaciones que aparecen en el periodo adolescente, hacen que este tipo de individuos presente, en la mayoría de casos, dificultades en el ámbito socioemocional y en la adaptación al entorno. Además, otro de los motivos es la necesidad de profundizar en los aspectos socioemocionales y no sólo en los cognitivos, como tradicionalmente se ha hecho.

En las medidas de enriquecimiento, ha de incluirse el ámbito socioemocional. Tras la revisión bibliográfica de diversos programas de entrenamiento en habilidades sociales, se concluye que estos favorecen el desarrollo del individuo tanto a nivel intrapersonal como interpersonal. Nuestro programa de intervención pretende influir de manera positiva en el desarrollo de la conducta social competente y para ello se han diseñado los diferentes módulos de aplicación ajustándose a las necesidades encontradas.

Consideramos interesante el estudio de la actuación junto a profesores y familia de los alumnos adolescentes con altas capacidades, en el sentido de ayudarles a entender las dificultades que el sujeto puede presentar (Alencar, 2008). Con vistas a realizar posibles programas en colaboración con los principales agentes de socialización que influyen en el individuo.

Tras la presentación de nuestra propuesta de intervención en el Gabinete Psicopedagógico Tándem, no habiendo sido posible la puesta en marcha de ésta con anterioridad, nos planteamos firmemente la opción de llevarla a cabo en un futuro próximo. Siendo el objetivo, de esta puesta en marcha, evaluar su eficacia y realizar cambios y mejoras tras un análisis de los resultados.

SEGUNDA PARTE

GUÍA DE TRABAJO

MÓDULO 1. COMUNICACIÓN INTERPERSONAL

En general, el alumnado de altas capacidades tiene un buen dominio del lenguaje, a nivel expresivo y comprensivo, y presenta un amplio vocabulario y avanzado para su edad. Sin embargo, en el aspecto socioemocional, a la hora de relacionarse con su grupo de iguales, puede sentirse incomprendido o rechazado. En este módulo se refuerzan las habilidades de comunicación verbal y no verbal, la expresión de los propios sentimientos y la escucha activa. Los objetivos del presente módulo serán:

- Reflexionar sobre la habilidad de comunicación y tomar conciencia de su importancia en las relaciones interpersonales.
- Utilizar de forma adecuada la comunicación verbal y no verbal en las relaciones con los demás.
- Adquirir destrezas de comunicación interpersonal.
- Favorecer un estilo asertivo en la relación con el grupo de iguales.
- Ser capaz de expresar los propios sentimientos de forma adecuada y utilizar estrategias de escucha activa.

SESIÓN 1 - Comunicación verbal y no verbal

Fase A)

- Punto 1 - Diálogo y reflexión
 1. ¿Qué es la habilidad de comunicación?
 2. ¿Para qué nos sirve esta habilidad?
 3. ¿Qué entendéis por comunicación no verbal?
 4. ¿En qué momento, lugar y con quién consideráis que es apropiado utilizar la habilidad de comunicación verbal y no verbal? ¿En qué situación no sería apropiado utilizarla?

- Punto 2 - Instrucciones para la práctica

Para la comunicación con otras personas, es acertado:

- Mirar a la otra persona, mantener el contacto visual.
- Que el mensaje que queremos transmitir sea claro y concreto, teniendo en cuenta las características del receptor.
- Nuestro tono de voz ha de ser medio, ni muy alto ni muy bajo.
- Usar el lenguaje corporal (comunicación no verbal) para complementar nuestro mensaje verbal. Ciertos gestos y movimientos facilitan la comprensión de nuestro mensaje y muestran nuestra actitud y emociones.
- El mensaje verbal y el lenguaje no verbal han de tener coherencia. Si estamos contando un suceso triste con expresión sonriente, el mensaje no es coherente.
- Respetar los tiempos de intervención, permitiendo y aceptando la respuesta de los demás. Al igual que nosotros, también tienen mensajes que transmitir y les gusta ser escuchados.

Fase B)

- Punto 3 - Modelado

Situación: Un compañero de clase necesita ayuda con una actividad de matemáticas. Acude a ti para pedirte la.

Alumno/a: *Disculpa Mario, necesito pedirte un favor* (usando un tono de voz adecuado y mostrando seguridad en sus palabras)

Instructor/a: *Claro, dime Marta, ¿en qué puedo ayudarte?* (con una sonrisa)

Alumno: *No entiendo muy bien el ejercicio que nos ha puesto el profesor de matemáticas* (gesto de preocupación). *Por favor, ¿te importaría explicarme cómo debo hacerlo?* (con un tono normal de voz, sin que parezca una exigencia)

Instructor/a: (mientras ha estado oyendo y manteniendo el contacto visual) *Por supuesto, te lo puedo explicar al salir de clase, ¿te parece bien que nos veamos en la biblioteca?*

Alumno/a: *¡De acuerdo! ¡Muchas gracias! (también sonriendo) Nos vemos luego.*

Instructor/a: *No es nada, ¡Hasta luego Marta!*

Fase C)

- Punto 4 - Dramatización / Role-playing

Representar un diálogo utilizando las pautas para una buena comunicación verbal y no verbal en las siguientes posibles situaciones:

- Haz faltado un día a clase y tienes que pedirle información a un compañero/a sobre las materias y actividades que tuvieron lugar ese día.
- Quieres iniciar una conversación con un chico/a nuevo/a que ha llegado a clase (utiliza saludos, preguntas...)
- Alguien te echa las culpas de haber perdido el diccionario de inglés que compartís en clase. No es cierto.
- Necesitas pedir un favor a un familiar.

Fase D)

- Punto 5. - Evaluación de la práctica: Feedback y reforzamiento

En cada sesión, tendrá lugar un espacio de tiempo dedicado a la retroalimentación y el reforzamiento, respecto a la práctica realizada, por parte de los alumnos y el instructor/a. Permitir la espontaneidad de los alumnos, siempre respetando turnos de palabra.

Fase E)

- Punto 6 - Actividades

ACTIVIDAD 1 “El balón mensajero” (ver anexo I)

ACTIVIDAD 2 “Cantamos sin usar la voz” (ver anexo II)

Lectura recomendada: Machado, A. M. (2001). *Siempre con mis amigos*. Madrid: SM (a partir de 12 años).

SESIÓN 2 - Expresión de los propios sentimientos y escucha activa

Fase A)

- Punto 1. Diálogo y reflexión.

1. ¿Qué es la habilidad de expresar los sentimientos?
2. ¿Para qué te sirve esta habilidad?
3. ¿En qué momento, lugar y con quién consideras que es apropiado utilizar la habilidad de comunicación? ¿En qué situación no sería apropiado utilizarla?
4. ¿Qué entiendes por escucha activa?

- Punto 2 - Instrucciones para la práctica.

A la hora de expresar sentimientos y escuchar a los demás de forma activa, es adecuado:

- Utilizar frases cortas, repetir si es necesario y usar un lenguaje claro.
- Exponer opiniones en primera persona, usando mensajes “yo” del tipo “me encanta”, “me molesta”.
- Reforzar al interlocutor mediante el lenguaje no corporal. Permanecer atento y dar señales de escucha activa (no distraerse, apoyar con lenguaje no verbal, asentimiento, etc.).
- Reforzar a la persona que habla mediante incentivos verbales del tipo “claro” “ya...”.
- Respetar los turnos de intervención sin interrumpir al interlocutor.
- Hacer preguntas pidiendo información o aclaraciones cuando sea necesario.
- Ponerse en el lugar de la otra persona y ser comprensivos.

Fase B)

- Punto 3- Modelado

Situación: el *actor principal*, en este caso el instructor/a habla durante varios minutos sin que el alumno que participe en el modelado le interrumpa. Este alumno ha de ofrecer retroalimentación para indicar que el mensaje fue entendido (asentimiento con la cabeza, expresiones del tipo “sí”, “ajá”, “ya...” y expresión de la emoción que le esté transmitiendo el mensaje). También es muy importante el contacto visual entre ambos.

Instructor/a: *Resulta que ayer me sentí un poco mal (expresión triste), yo tenía todas mis respuestas escritas y las lecturas realizadas pero el profesor no me preguntó, y tampoco corrigió mis ejercicios. Siento que a veces no me presta la misma atención, sin embargo siempre le pide los ejercicios a los compañeros que sacan peores notas. A mí también me gustaría que revisara mis ejercicios...* (Ampliar siguiendo la idea).

Alumno/a: (ha estado manteniendo una expresión de atención) *Te entiendo, yo creo que todos tenemos el mismo derecho. ¿Has pensado hablar con el profesor?, quizás si le explicas cómo te sientes te comprenderá (sonriendo).*

Instructor/a: *¡Es una buena idea! Gracias por escucharme, me siento mejor.*

Fase C)

- Punto 4 - Práctica

1. Dramatización.

Por parejas, pensar al menos dos situaciones reales donde se ponga en práctica la expresión de sentimientos y la escucha activa. Escribir un pequeño guión. Por turnos representar la dramatización delante de los demás compañeros.

Fase D)

- Punto 5. - Evaluación de la práctica: Feedback y reforzamiento

Tiempo dedicado a la retroalimentación y el reforzamiento, respecto a la práctica realizada,, por parte de los alumnos y el instructor/a. Permitir la espontaneidad de los alumnos, siempre respetando turnos de palabra.

Fase E)

- Punto 6 - Actividades

ACTIVIDAD 3 Cortometraje de animación: “Día y noche” (**ver anexo III**)

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=BeDqPfl2o0M> (5:32 minutos)

MODULO 2. ASERTIVIDAD

El estilo asertivo de comunicación en las personas hace que éstas no repriman sus derechos u opiniones por temor a la respuesta/reacción de la otra persona (estilo pasivo) ni que recurran a conductas agresivas (estilo agresivo). Como hemos visto en la revisión teórica, los alumnos con alta capacidad a veces se sienten rechazados e incomprensidos por el grupo de iguales, con lo que es necesario el aprendizaje de ciertas estrategias que le permitan establecer relaciones interpersonales de manera asertiva. En este módulo se trabaja la habilidad de relación asertiva junto a los deberes y derechos asertivos.

Se trabajarán los siguientes objetivos:

- Favorecer el desarrollo del estilo asertivo en la comunicación interpersonal.
- Establecer relaciones interpersonales con el grupo de iguales de forma asertiva.
- Adquirir estrategias de relación asertiva y tomar conciencia de su importancia.
- Reconocer nuestros deberes y derechos asertivos y actuar en acuerdo a ambos.
- Expresar y defender las propias opiniones, sentimientos y derechos respetando y sin negar los de los demás.
- Reforzar la adquisición de destrezas de comunicación verbal y no verbal.

SESIONES 3 Y 4 - Relación asertiva / Derechos y deberes asertivos

La sesión 3 seguirá la estructura del mismo modo que las sesiones anteriores. La sesión 4, servirá para el refuerzo de los contenidos. Comenzará con un nuevo modelado, seguido de una práctica (dramatización y *feedback*). Las actividades se repartirán entre ambas sesiones según tiempo disponible.

Fase A)

- Punto 1 - Diálogo y reflexión

1. ¿Qué es la habilidad de asertividad?

2. ¿Para qué nos sirve esta habilidad?
3. ¿En qué momento, lugar y con quién consideráis que es apropiado utilizar la habilidad de asertividad? ¿En qué situación no sería apropiado utilizarla?
4. ¿Qué entendéis por relación asertiva?
5. Exponer y mostrar el siguiente cuadro “Derechos Asertivos de Niños y Adolescentes” (Adaptación de Smith, 1988):

- ✓ Tenemos derecho a juzgar nuestras propias emociones, pensamientos y conductas, y somos responsables de ellas y de sus consecuencias.
- ✓ No es necesario poner excusas a los demás por lo que hacemos.
- ✓ Si las cosas van mal, no tiene por qué ser culpa de uno mismo.
- ✓ Si nos sentimos incómodos con una opinión podemos cambiarla.
- ✓ Todos cometemos errores y no debemos avergonzarnos por ello *“de los errores se aprende”*.
- ✓ No estamos obligados a responder siempre ni a saberlo todo. Podemos decir “no lo sé” o “no lo entiendo” sin sentirnos mal.
- ✓ No tiene por qué gustarnos lo mismo que a los demás, ni ser amigo de todos, hemos de respetar y defender nuestros propios intereses.
- ✓ No hemos de sentirnos mal cuando somos nosotros mismos, nadie alcanza la perfección y todos somos diferentes. *“En la variedad está la riqueza”*.

- Punto 2 - Instrucciones para la práctica

Para relacionarse con asertividad hemos de:

- Comunicarnos con claridad, usando un tono de voz cálido y tranquilo y estilo de relación amistoso.
- Utilizar verbalizaciones positivas y respuestas directas a la situación.
- Expresar de forma directa los propios sentimientos, necesidades, derechos u opiniones sin amenazar a los demás.

- Respetar los derechos de los demás y ser empáticos.
- Mantener el contacto visual y apoyar nuestro mensaje con el uso del lenguaje corporal.
- Enfocarse en el comportamiento y no en el carácter de la persona. Declaraciones del tipo “Yo pienso que” “Yo siento que” en lugar de “Deberías de” “Tú no sabes”.
- Negarse y oponerse si no es oportuno lo que nos dice o pide la otra persona. No utilizar falsas excusas (decir simplemente “no”, pedir tiempo para pensar o pedir más información).
- Ponerse en el lugar de los demás y actuar en consecuencia si algo no ha ido bien (pedir disculpas, modificar conducta o rectificar si es necesario).

Fase B)

- Punto 3 – Modelado
- Modelado sesión 5:

Situación: Crees que un compañero ha tomado uno de tus libros de clase sin pedirte permiso antes.

Instructor/a: *Perdona, nombre del alumno/a, ¿Has cogido mi libro de literatura? Estoy buscándolo* (con tono de voz cálido).

Alumno/a: *¡Ui, sí! Disculpa, lo necesitaba para mirar los enunciados. He olvidado el mío en casa* (mirando a los ojos y con mismo tono de voz).

Instructor/a: *Vale, lo puedes coger prestado, pero, por favor, pídemelo antes para no pensar que lo he perdido* (sonriendo).

Alumno/a: *¡Hecho! Espero que no te haya molestado, tenía prisa. ¡Gracias!* (sonriendo).

- Modelado sesión 6:

Situación: Un amigo de clase se ha enterado de que ha sido el ganador de un concurso de literatura. Se siente orgulloso y feliz y quiere contártelo.

Instructor/a: *Quiero que seas el primero en saber que he sido el ganador del concurso de literatura que se realizó con motivo del día del libro. ¿Verdad que es increíble?*

Alumno/a: *¡Olé! ¡Es fantástico! Te lo mereces, es una gran noticia* (mostrando sorpresa y alegría).

Instructor/a: *¡Muchas gracias (nombre)!. Sin tus consejos no lo habría logrado.*

Alumno/a: *¡Me alegro mucho por ti!* (sonriendo, manteniendo el contacto visual).

Fase C)

- Punto 4 – Práctica

1. Role-playing. Responder y actuar de forma asertiva ante las siguientes situaciones:

- Dos compañeros te proponen robar en un supermercado pero tú no lo ves bien.
- Te piden prestado el balón de fútbol pero tú tienes pensado jugar en ese momento.
- Te piden que les dejes tu cuaderno de ejercicios para copiarse de tus respuestas.
- Una compañera de clase te desprecia porque te gusta jugar al baloncesto en vez de al tenis. Tú no compartes su opinión.

2. Dramatización.

Por parejas o grupos de tres, dramatizar una situación interpersonal (conflicto, situación incómoda, etc.) que sea familiar para el alumnado, o una experiencia real.

Fase D)

- Punto 5 - Evaluación de la práctica: *Feedback* y reforzamiento

Fase E)

- Punto 6 – Actividades

ACTIVIDAD 4 “Semáforo de las relaciones” (ver anexo IV)

ACTIVIDAD 5 “El juego del teléfono” (ver anexo V)

Ideas para otras posibles actividades: Crear un mural de los derechos y deberes asertivos; elaborar sopas de letras con términos relacionados con la habilidad de asertividad; hablar sobre situaciones reales y reflexionar sobre cómo se ha de actuar siguiendo las estrategias de comunicación y escucha activa.

Lectura recomendada: Menéndez-Ponte, M. (2004). Nunca seré tu héroe. Madrid: SM (desde 12 años).

MODULO 3. EMOCIONES Y EMPATÍA

En el alumnado con altas capacidades, la capacidad de empatía puede verse muy elevada debido a su gran sensibilidad, lo que puede desbordarles emocionalmente. Además, debido a la intensidad con la que viven las emociones, pueden verse diferente a los demás. En este módulo se trabaja la identificación de emociones propias y ajenas, su correcta gestión y control, y la habilidad de empatía. Los objetivos para este módulo son:

- Tomar conciencia de las propias emociones y de las de los demás.
- Saber gestionar las emociones propias y ajenas.
- Identificar las emociones positivas y negativas.
- Utilizar de forma adecuada la habilidad de empatía.

SESIONES 5 Y 6. Emociones y Empatía.

La sesión 5 seguirá la estructura normal establecida para cada sesión. En la sesión 6 se refuerzan los contenidos. Comenzará con un nuevo modelado, seguido de una práctica (dramatización y *feedback*). Otra opción que proponemos es realizar primero la práctica, seguida del *feedback* y terminando con un nuevo modelado para afianzar las destrezas adquiridas. Las actividades se repartirán entre ambas sesiones según tiempo disponible.

Fase A)

- Punto 1 - Diálogo y reflexión.
 1. ¿Qué son las emociones? ¿Qué es la habilidad de empatía?
 2. ¿Para qué te sirve esta habilidad?
 3. ¿Por qué crees que es importante utilizar la capacidad de empatía?
 4. Ejemplos de emociones positivas y negativas.

- Punto 2. Instrucciones para la práctica.

Repasar las instrucciones para una relación asertiva del módulo 2. Se puede hacer una puesta en común donde los alumnos vayan retomando ideas y exponiéndolas hasta que completemos la lista. También recordar la importancia de la escucha activa y sus estrategias vistas en el módulo 1, así como la importancia del lenguaje corporal.

Fase B)

- Punto 3 – Modelado

- Modelado sesión 3:

Situación: Una compañera de clase lleva unos días quedándose en clase sola a la hora del recreo. Notas que algo va mal y quieres ayudarla. Es muy importante fijarse en la expresión corporal de la otra persona.

Instructor/a: (acercándose y usando un tono de voz adecuado) *Hola Sara, he visto que has estado unos días sin acompañarnos al recreo. ¿Te ha ocurrido algo?*

Alumno/a: (se encuentra sentada en una silla) *Hola Carlos, mm..., no..., no importa, no lo entenderías.*

Instructor/a: *te noto algo triste, puedes confiar en mí, si quieres damos un paseo y hablamos* (sin obligar a la otra persona, proponiendo).

Alumno/a: *Gracias* (incorporándose y aceptando la proposición). *Verás, en realidad llevo unos días sintiéndome muy triste porque me he enterado de que el próximo año cambiaré de ciudad. No quiero perder a mis amigos.*

Instructor/a: *Entiendo que estés triste por tus amigos pero piensa que podréis veros en la vacaciones, además pienso que conocer una nueva ciudad puede ser muy divertido y emocionante* (mostrándose empático con ella y mostrando su punto de vista de forma personal).

Tras un pequeño tiempo de diálogo sobre la temática...

Alumno/a: *Gracias por haberme escuchado y comprenderme, me siento mucho mejor.*

- Modelado Sesión 4

Situación: Estás de mal humor porque acabas de discutir en casa y un amigo te llama por teléfono. No tienes ganas de hablar en ese momento porque estás muy alterado. Intentas explicárselo sin pagar con él tu enfado.

Instructor/a: *¿Diga?*

Alumno/a: *Hola Juan, soy yo Pedro, te llamo porque quiero contarte algo.*

Instructor/a: *Hola Pedro si quieres quedamos un poco más tarde y hablamos. Acabo de tener una discusión en casa y no me siento bien* (usando un correcto tono de voz y sin responder de malas formas).

Alumno/a: *De acuerdo, si quieres podemos vernos en el parque, así si lo necesitas también puedes contarme qué ha pasado* (entendiendo que en ese momento no se encuentra con ánimos de hablar y proponiendo otra opción).

Instructor/a: *¡Gracias! ¿Te parece bien a las 18:00?*

Alumno/a: *Sí, para esa hora ya habré acabado los deberes. ¡Hasta luego!*

Fase C)

- Punto 4 - Práctica

1. *Role-playing*. Poner en práctica algunas de las siguientes situaciones:

- Ves a tu padre sin ánimos y un poco estresado. Notas que últimamente discute por todo.
- Una amiga te cuenta que está muy contenta porque ha sacado un 9 en un examen.
- Un compañero de tu equipo de fútbol está enfadado porque no le han llamado para jugar el próximo partido.
- Un familiar está triste porque ha perdido a su mascota.

2. Actividad de dramatización.

Se divide la clase en dos grupos. Cada grupo deberá preparar la dramatización de una emoción utilizando el lenguaje verbal y el no verbal. Después, por turnos, un grupo expondrá

su dramatización al otro. Sus componentes tendrán que adivinar de qué emoción o emociones se tratan y explicar cómo creen que se sienten los personajes.

Fase D)

- Punto 5. - Evaluación de la práctica: *Feedback* y reforzamiento

Fase E)

- Punto 6 - Actividades

ACTIVIDAD 6 Cortometraje “*El poder de la empatía*” (ver anexo VI).

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=qW1MGzkmoBg> (12: 24 minutos)

ACTIVIDAD 7 Cortometraje de animación “*The present*” de Jacob Frey. Esta actividad seguirá la misma dinámica de las actividades 3 y 6 (ver anexos III y VI)

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=tpybYUzCulQ> (4:19 minutos)

Ideas para posibles actividades: Escribir preocupaciones o situaciones que nos hagan sentir mal y reflexionar sobre el motivo que nos ha llevado a ello; entre todos realizar un mural donde se identifiquen las principales emociones positivas y negativas; hacer un *diario de emociones*, donde cada día se anoten las emociones que hemos sentido a lo largo del día, explicando sus motivos.

Lectura recomendada: I Fabra, J. S., & Puebla, T. (1998). *Donde esté mi corazón*. Barcelona: Edebé (a partir de 12 años)

MODULO 4. RESOLUCION DE CONFLICTOS

En el periodo adolescente aparece una etapa de oposición hacia los adultos de referencia y un proceso de autonomía personal. Esto puede dar lugar a numerosos conflictos en el ámbito familiar y escolar. También en las relaciones con el grupo de iguales, aparecen conflictos a nivel interpersonal (opiniones en contra, enfrentamientos, faltas de respeto...) e intrapersonal (verse más o menos capaces que los demás en hacer algo, sentimientos de superioridad o inferioridad, etc.). En este modulo se trabajará la habilidad de resolución de conflictos y la comprensión de situaciones, desarrollando la capacidad para expresar y recibir quejas, críticas y opiniones en contra mediante la comunicación asertiva. Los objetivos planteados para este módulo son:

- Identificar e interpretar los conflictos de forma adecuada y buscar distintas soluciones al mismo.
- Enfrentarse a los problemas sin miedo al fracaso.
- Respetar las opiniones y explicaciones de los demás y responder a ellas de forma asertiva.
- Expresar y afrontar críticas, quejas y opiniones contrarias usando la comunicación asertiva.

SESIÓN 7. Conflictos y comprensión de situaciones.

Fase A)

- Punto 1 - Díálogo y reflexión.
 1. ¿Qué es la habilidad de resolución de conflictos?
 2. ¿Para qué nos sirve esta habilidad?

3. ¿En qué momento, lugar y con quién consideráis que es apropiado utilizar la habilidad de resolución de conflictos? ¿En qué situación no sería apropiado utilizarla?
4. Ejemplos de conflictos y sentimientos que aparecen cuando nos encontramos con dificultades.

- Punto 2 - Instrucciones para la práctica

A la hora de enfrentarse a un conflicto debemos:

- Mostrar respeto por la otra persona del mismo modo que nos queremos sentir respetados.
- Aclarar los hechos mediante una conversación asertiva y mostrarse empáticos, escuchando su punto de vista y descubriendo sus sentimientos.
- Intentar buscar soluciones prácticas y/o tomar un acuerdo para poder resolver el problema.

Fase B)

- Punto 3 - Modelado

Situación: Notas que un compañero del conservatorio está enfadado contigo y no sabes el motivo exacto. No tenéis una relación de amistad estrecha pero te sientes incómodo y quieres hablar con él.

Instructor/a: *Perdona, he notado que ya no me diriges la palabra, ¿estás enfadado por algo?*

Alumno/a: *¡Nada! ¡Déjame tranquilo! (con expresión de enfado).*

Instructor/a: *De verdad, no sé lo que ha pasado, por favor, explícamelo para que pueda entenderte (mirando a los ojos).*

Alumno/a: *¿El profesor lo sabe ya todo no?*

Instructor/a: *No he hablado con el profesor, sigo sin entender qué ha pasado.*

Alumno/a: *¿No fuiste tú?*

Instructor/a: *¿Yo? ¿Piensas que he hablado de ti al profesor? Si quieres vamos juntos a hablar con él, para que veas que es cierto lo que digo.*

Alumno/a: *No, lo haré yo, no te preocupes, quizás estoy equivocado (con tono más relajado).*

Instructor/a: *Vale, espero que arreglemos las cosas entre nosotros, me caes muy bien.*

Alumno/a: *Siento haberme enfadado contigo sin antes preguntarte el rumor, te debo una disculpa.*

Instructor/a: *No pasa nada, me alegro de que hayamos podido aclararlo (sonriendo).*

Fase C)

- Punto 4 – Práctica

1. Cada alumno ha de escribir al menos dos situaciones conflictivas, describiendo cómo se sintieron, cómo actuaron con las personas que estaban implicadas y qué soluciones tomaron. Una vez todos hayan acabado, se ponen en común y se dará pie a un debate espontáneo sobre qué habrían hecho en el lugar de esa persona. Finalmente, entre todos, se busca la forma más adecuada de resolver ese conflicto.

Fase D)

- Punto 5. - Evaluación de la práctica: Feedback y reforzamiento

Fase E)

- Punto 6 - Actividades

ACTIVIDAD 8 “Quiero salir” (ver anexo VII)

SESIÓN 8. Críticas, quejas y opiniones contrarias.

Fase A)

- Punto 1 - Diálogo y reflexión

Crear un debate grupal sobre qué significa no estar conforme con algo. Explicar que las críticas también pueden ser positivas. Hablar sobre la necesidad de expresar nuestras opiniones y disconformidades y la importancia de hacerlo de forma asertiva (expresar quejas es un medio de control ante el sentimiento de frustración y de rabia).

- Punto 2 - Instrucciones para la práctica

Cuando estamos molestos con una persona o situación o nos sentimos en contra de una opinión, es adecuado:

- Expresar nuestra disconformidad o crítica de manera respetuosa.
- Dar a la otra persona la oportunidad de expresar sus opiniones y sentimientos.
- Hacer ver a la otra persona tus sentimientos mediante un lenguaje verbal y corporal claro y coherente.

Fase B)

- Punto 3 - Modelado

Situación: Un amigo te devuelve el libro de lectura que le prestaste y ves que las páginas están manchadas.

Instructor/a: *¡Las paginas están manchadas! No estaban así antes de prestártelo, ¿qué ha ocurrido?* (sin entrar en cólera y permitiendo que la otra persona nos de sus razones y se exprese).

Alumno/a: *Estaba sobre la mesa y derramé el café. Lo siento muchísimo. He pensado que puedo comprarte uno nuevo.*

Instructor/a: *Me parece bien, entonces te daré este para ti.*

Alumno/a: *Gracias por entenderme, ha sido un accidente.*

Fase C)

- Punto 4 - Práctica

1. ¿Qué harías en las siguientes situaciones? Por parejas, crear un diálogo y simularlo delante de los demás.

- Estás en el cine y te empiezas a sentir molesto porque hay varios niños dando golpes a tu asiento.
- Tu hermana encuentra su perfume roto y te echa las culpas, pero tú no has sido.
- Oyes como varios compañeros de clase critican a la profesora, tú no estás de acuerdo.
- Te dan un examen y observas que han valorado mal una de las preguntas.

Fase D)

- Punto 5 - Feedback y reforzamiento

Fase E)

- Punto 6 - Actividades

ACTIVIDAD 9: Cortometraje de animación “El color de la maldad”. Esta actividad seguirá la misma dinámica de las actividades 3 y 6 (ver anexos III y VI)

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=A0kCekYvPhY> (4:07)

Ideas de actividades: Crear una lista de palabras asociadas al término conflicto y al término solución; dramatizaciones de situaciones conflictivas experimentadas por los alumnos.

Lectura recomendada: Haugen, T. *Hasta el verano que viene*. Madrid: Alfaguara (de 12 a 14 años).

MODULO 5. INTERACCIONES SOCIALES

Las interacciones sociales pueden ser positivas (autoafirmaciones positivas; elogios; ayuda; cooperación...) o negativas (conflictos, faltas de respeto, etc.). Los aspectos positivos de la convivencia, están muy relacionados con el bienestar personal y una competencia interpersonal adecuada (Monjas, 2011). Por este motivo, se trabajarán en este módulo las conductas de ayuda, apoyo y cooperación, el trabajo en equipo y las normas de convivencia.

Se plantean los siguientes objetivos:

- Desarrollar actitudes y estrategias de cooperación y ayuda en la relación interpersonal
- Pedir ayuda cuando se encuentren situaciones complicadas o conflictivas que no puedan resolverse por uno mismo.
- Ofrecer ayuda y apoyo a otras personas en situaciones que lo requieran.
- Fomentar el trabajo en equipo
- Respetar las normas de convivencia.

SESIONES 9 Y 10.

Ayuda, apoyo, cooperación y trabajo en equipo / Normas de convivencia

Fase A)

- Punto 1 - Diálogo y reflexión

1. ¿Qué es el bienestar personal?
2. Ejemplos de interacciones sociales positivas y negativas.
3. ¿Para qué te sirve la habilidad de cooperación? ¿Por qué es importante?
4. ¿En qué momento, lugar y con quién consideras que es apropiado utilizar la habilidad de cooperación?

5. Pensar en cómo funciona un negocio (por ejemplo un supermercado, una pendería o una oficina) y debatir por qué es importante el trabajo en equipo y una convivencia positiva.

Punto 2: Instrucciones para la práctica

Explicar la importancia que tiene dar ayuda y apoyo, poniendo ejemplos de situaciones reales. Poner como ejemplo un equipo de fútbol, baloncesto o grupo de baile. Explicar cómo su trabajo en grupo, normas y cooperación hace que todo salga bien.

Fase B)

- Punto 3 – Modelado*

Situación: Ves que una anciana está teniendo problemas para coger los productos en un supermercado. Tu amigo hace una burla pero tú no estás de acuerdo y quieres ayudarle.

Instructor/a: *Disculpe, ¿Necesita ayuda?*

Alumno/a: *Hola joven, la verdad es que sí, ¿podrías alcanzarme aquel tarro del estante?*

Instructor/a: *Sí, aquí tiene.*

Alumno/a: *Muchas gracias, eres muy amable.*

Instructor/a: *Si necesita alguna otra cosa puede decírmelo.*

Alumno/a: *Te lo agradezco mucho.*

*Se recomienda diseñar un nuevo modelado más acorde a los contenidos del módulo para trabajar en la sesión 10.

Fase C)

- Punto 4 - Práctica

1. ¿Qué harías en la siguiente situación?

Eligen a cuatro personas de la clase para ser los encargados de la venta de papeletas para el viaje de fin de curso. Debéis repartir el trabajo teniendo en cuenta las posibilidades de cada uno (una de los cuatro vive alejado de la ciudad, otra es muy tímida, las otras dos están muy motivadas con la tarea que le han encargado) y llegando a un acuerdo grupal de cómo llevareis a cabo la tarea.

Un ejemplo breve de respuesta sería “*como María es muy tímida, iremos juntos a venderlas*” o “*como Juan vive en el campo, nos repartiremos más papeletas entre los que conocemos a más vecinos en la ciudad*”

Fase D)

- Punto 5. - Evaluación de la práctica: *Feedback* y reforzamiento

Fase E)

- Punto 6 - Actividades

ACTIVIDAD 10 Visionado del corto audiovisual “*El puente*”. Esta actividad seguirá la misma dinámica de las actividades 3 y 6 (ver anexos III y VI)

Se puede crear un debate sobre la importancia del respeto a los demás y de llegar a un acuerdo para poder resolver problemas, no solo mirando por nuestros propios intereses.

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=LAOICItN3MM> (2:45)

ACTIVIDAD 11 “Poema en grupo” tomada de Canto (2000) (ver anexo VIII)

Ideas para posibles actividades: hacer un mural con las normas básicas de convivencia; puzles; creación de historias en común.

Lectura recomendada: Ziealer, R. (1991). *Llárame simplemente súper*. Madrid: Anaya (a partir de 12 años)

MODULO 6. ESPECTATIVAS Y TOLERANCIA A LA FRUSTRACIÓN

La adolescencia es una etapa donde aparecen muchas confrontaciones con el entorno (familia, instituto...) y con uno mismo (no verse atractivo, no sentirse líder...), esto debido a los grandes cambios que se experimentan en este periodo (tanto físicos como cognitivos), y a la inestabilidad emocional. En este módulo se trabaja la regulación de expectativas del entorno y de uno mismo, el autoconcepto, la autoestima y la tolerancia a la frustración. Los objetivos propuestos son:

- Aceptarse y valorarse tal y como se es, conociendo nuestros puntos débiles y fuertes.
- Sentirse a gusto con uno mismo, con nuestras capacidades y las cosas que hacemos de forma adecuada.
- Evitar el sentimiento de miedo al fracaso.
- Mejorar la autoestima social para lograr unas relaciones sociales satisfactorias y evitar sentimientos de inferioridad e incomprensión con el grupo de iguales.
- Desarrollar la capacidad de tolerancia a la frustración y a sus propios errores.

SESIÓN 11 Y 12 - Expectativas y tolerancia a la frustración

Fase A)

- Punto 1 - Diálogo y reflexión
 1. ¿Qué entendemos por frustración?
 2. ¿Para qué nos sirve la habilidad de tolerancia a la frustración?
 3. ¿Qué son las expectativas?

4. Hablar sobre las expectativas que el entorno tiene sobre nosotros. Se puede propiciar un debate sobre qué entendemos por autoestima y autoconcepto, y sobre la importancia de que estos sean positivos.

- Punto 2 - Instrucciones para la práctica

Explicar la importancia de reflexionar y analizar las situaciones antes de actuar por impulsos ante un problema o conflicto. Respecto a las expectativas, explicar que debemos sentirnos bien con todo lo positivo que hacemos por pequeña que sea la acción o el logro. Además es muy importante elogiarnos por ello y sentirnos orgullosos de nosotros mismos, aceptando nuestras virtudes y defectos y respetando las de los demás.

Fase B)

- Punto 3 - Modelado

Situación: Hay una moda y la mayoría de compañeros de clase llevan zapatos de una marca muy cara. Tú no puedes permitirte esos zapatos y te sientes mal. Mientes para que otros no se “rían” de ti (esta actitud sería la contraria la idónea).

Alumno/a: *Oye, ¿por qué no llevas las zapatillas “nombre de marca”?*

Instructor/a: *Pues... los he dejado en casa. Quiero estrenarlos el viernes.*

Alumno/a: *¡Bien! Yo también los traeré puestos. Todos los tienen, si no pensarán qué no somos guays.*

Instructor/a: (inseguro) *claro que sí... vaya pardillos esos que no se las han comprado.*

Tras este modelado, preguntar a los alumnos si creen que es la manera adecuada de sentirse. Y qué piensan sobre la situación.

El modelado siguiente tratará de repetir la escena pero en este caso el alumno se siente bien consigo mismo porque no le importa la apariencia física, sino su forma de ser y las amistades verdaderas. La respuesta en este caso podría ser del tipo “*Yo no tengo esas zapatillas, me gustan las mías*”, e ignorar al chico/a que se burle de él/ella por no llevarlas. Después se ha de aclarar que esta última es la opción ideal.

Fase C)

- Punto 4 – Práctica

1. Cómo te sentirías en las siguientes situaciones:

- Has sacado un 7 en el examen pero tú querías tener un sobresaliente.
- Tus padres te prometieron un viaje el próximo fin de semana pero finalmente no se puede realizar por motivos de trabajo.

2. Qué harías en las siguientes situaciones:

- Te gusta una chica, quieres decírselo pero crees que tú no le gustas a ella.
- Habéis estado haciendo un mural y a tu compañero le ha quedado fenomenal.
- No te gusta el chándal que está de moda, pero todos lo llevan al instituto.

Fase D)

- Punto 5. - Evaluación de la práctica: *Feedback* y reforzamiento

Fase E)

- Punto 6 - Actividades

ACTIVIDAD 12 Visionado del cortometraje de animación “*Pajaritos*” (*For the birds*).

Esta actividad seguirá la misma dinámica de las actividades 3 y 6 (ver anexos III y VI).

Se pueden sacar conclusiones sobre la importancia que tiene cada persona por sí misma. También se puede reflexionar sobre el aceptarse a uno mismo y a los demás tal y como somos.

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=tRS4X-kVQ1M> (3:25 minutos)

Ideas para posibles actividades: De forma individual pensar tres virtudes y tres defectos que se consideren tener en su forma de ser y hacer una puesta en común donde se intercambien opiniones entre lo que los demás piensan de nosotros y lo que pensamos de nosotros mismos; hacer un mural con fotografías que nos hagan sentir bien; intercambiar experiencias qué nos han hecho sentirnos orgullosos de nosotros mismos con el grupo de iguales.

Lectura recomendada: Duarte, S. (2001). *Alas para soñar*. Zaragoza: Certeza (desde 10 años)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y ANEXOS

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alencar, E. S. D. (2008). Dificultades socio-emocionales del alumno con altas habilidades. *Revista de Psicología*, 26(1), 45-64.
- Alonso, J. A., & Mate, Y. B. (1996). *Superdotados: adaptación escolar y social en secundaria* (Vol. 11). Madrid: Narcea Ediciones.
- Álvarez, J. (2010). Características del desarrollo psicológico de los adolescentes. *Innovación y experiencias educativas*, 28, 1-11.
- American Psychological Association, APA (2011). *Publication Manual* (6ª ed). Washington: American Psychological Association.
- Ancillo, I. (2013). Altas capacidades y sensibilidad. Recuperado de www.altascapacidadesysensibilidad.com/intensidad-emocional-en-personas-con-altas-capacidades
- Arévalo, J. P. (2001). *Aproximación al alumnado con necesidades especiales de apoyo educativo*. Madrid: Visión Libros.
- Asociación para la Formación y el Empleo (AFOE) (2002). *Habilidades sociales en el ámbito socioeducativo*. Sevilla: A.F.O.E.
- Caballo, V. E. (1997). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Canto, J. M. (2000). *Dinámica de Grupos. Aspectos técnicos, ámbitos de intervención y fundamentos teóricos*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Chan, D. W. (2003). Dimensions of emotional intelligence and their relationships with social coping among gifted adolescents in Hong Kong. *Journal of youth and Adolescence*, 32(6), 409-418.
- Dabrowski, K. (1964). *Positive disintegration*. Boston: Little Brown & Co.
- Del Agua, A. M. P. (2001). Concepto de superdotación: aspectos psicológicos, personales y sociales. *Aula abierta*, 77, 59-76.
- Feldhusen, J. F. (1992). Early admission and grade advancement for young gifted learners. *The Gifted Child Today*, 15(2), 45-49.
- Fernández, M. P. (2008). *Características socioemocionales de las personas adolescentes superdotadas. Ajuste psicológico y negación de la superdotación en el concepto de sí mismas*. (Tesis doctoral). Madrid: Secretaría general técnica de Educación.
- Fernández, M.T., & Sánchez, M.T. (2011). *Cómo intervenir educativamente con los alumnos de altas capacidades intelectuales. Guía para profesores y orientadores*. Sevilla: Editorial MAD (Eduforma y Diada).
- Gagne, F. (2000). Understanding the complex choreography of talent development through DMGT-based analysis. *International handbook of giftedness and talent*, 2, 67-79.
- Gardner, H., & Walters, J. (1995). *Una versión madurada. Inteligencias Múltiples*. Barcelona: Paidós.

- Gardner, H. (2011). *De las inteligencias múltiples a la educación personalizada*. Entrevista con Eduardo Punset para el programa Redes nº 114 (RTVE). Recuperado de <http://www.rtve.es/television/20111209/inteligencias-multiples-educacion-personalizada/480968.shtml>
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós
- Krauskopof, D. (1999). El desarrollo psicológico en la adolescencia: las transformaciones en una época de cambios. *Adolescencia y salud*, 1(2), 23-31.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE). Vigente hasta el 24 de Mayo de 2006.
- Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación (LOE), BOJA nº 203 de 17 de octubre de 2011.
- Lind, S. (2001). La “sobre-excitabilidad” en los superdotados. *Newsletter*, 1(1), 3-6.
- Sánchez, M. D. C., Martínez, M. M. P., de Miguelsanz, M. M., Diéguez, C. D. F., & González, M. Q. (2010). La expresión emocional en alumnos de altas capacidades. FAISCA. *Revista de Altas Capacidades*, 15(17), 50-66.
- Masdevall, M. T. G., & Costa, V. M. (2010). *Altas capacidades en niños y niñas: detección, identificación e integración en la escuela y en la familia*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Molina, E. C., Gómez, D. C., & Sánchez, L. P. (2009). Inteligencias múltiples y altas capacidades.: Una propuesta de enriquecimiento basada en el modelo de Howard Gardner. *Faisca: revista de altas capacidades*, 14(16), 4-13.
- Monjas, M. I. (Dir). (2011). *Como promover la convivencia: Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS). Educación Infantil, Primaria y Secundaria* (3 ed.). Madrid: Cepe.
- Mora, C. A. (1997). Un programa para mejorar las habilidades sociales de adolescentes. *Intervención Psicosocial*, 6(2), 227-235
- Morris, C. G. y Maisto, A. A. (2005). *Introducción a la Psicología* (12 ed.). México: Pearson Educación.
- Núñez, T., & Loscertales, F. (1996). *El grupo y su eficacia*. Barcelona: EUB.
- Ortuño, P.L. (2014). Aspectos clínicos en el diagnóstico de las altas capacidades. Superdotación y talento aula magna facultad de ciencias de la educación. Ponencia presentada en la Universidad de Valencia, 25 de enero.
- Pérez, L., & Domínguez, P. (2000). *Superdotación y adolescencia. Características y necesidades en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Consejería de Educación de la C.M.
- Pérez, Luz F. (2006). *Alumnos con capacidad superior. Experiencias en intervención educativa*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Prieto, M. D. (1997). *Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado*. Málaga: Aljibe.
- Prieto, M. D., & Castejón, J. L. (2000). *Los superdotados: esos alumnos excepcionales*. Málaga: Aljibe.

- Real Academia de la Lengua (2014). *Diccionario de la Lengua Española* (23ª edición). Madrid: Espasa Libros, S. L. U.
- Ramos, M. G. (2011). *Habilidades sociales en niños y niñas con discapacidad intelectual*. Sevilla: Eduinnova
- Renzulli, J. S. (1992). El concepto de los tres anillos de la superdotación: un modelo de desarrollo para una productividad creativa. En Y. Benito (Coord.), *Intervención e investigación psicoeducativas en alumnos superdotados* (pp.41-78). Salamanca: Amarú Ediciones.
- Renzulli, J. S. (2004). *El fracaso de los superdotados*. Entrevista con Eduardo Punset para el programa Redes nº 309 (RTVE). Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=6Sli6Le9vzk>
- Rodríguez, P. D. (2004). Intervención educativa para el desarrollo de la inteligencia emocional. *Faisca: revista de altas capacidades*, (11), 47-66.
- Rojo, Á., Garrido, C., Martínez, G. S., Sáinz, M., Fernández, C., & Hernández, D. (2010). Talleres de enriquecimiento extracurricular para alumnos de altas habilidades. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(1), 137-146.
- Salvador, M., de la Fuente, M., & Álvarez, J. (2015). Las habilidades sociales en directores de centros escolares. *European Journal of Education and Psychology*, 2(3), pp. 275-288.
- Silverman, L. K. (1993). *Counseling the gifted and talented*. Denver: Love Publishing.
- Sword, L. K. (s.f.) Intensidad emocional en los niños superdotados. Recuperado de <http://sengifted.org/archives/articles/intensidad-emocional-en-los-ninos-superdotados>
- TEA (2016). Tea Ediciones. Recuperado de www.web.teaediciones.com/ehs-escala-de-habilidades-sociales.aspx
- Torrano, D. H., & Sánchez, M. G. (2014). El estudio de la alta capacidad intelectual en España: Análisis de la situación actual. *Revista de educación*, 364, 251-272.
- Torres, M. V. T., & Morales, C. F. F. (2001). *Aprender a ser personas ya convivir: un programa para secundaria*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Zugasti, A. (2014). RZ 100 cuentos de boca. Recuperado de www.rz100.blogspot.com.es/2014/09/30-cortos-geniales-para-trabajar.html

10. ANEXOS

- **Actividades didácticas (ver anexos I - VIII)**
- **Instrumentos de evaluación (ver anexos IX - XII)**

ANEXO I - ACTIVIDAD 1

TITULO: “El balón mensajero” (adaptación de Canto, 2000).

TIEMPO: entre 20 y 30 minutos.

OBJETIVO: ser conscientes de la importancia de la comunicación no verbal y sus efectos a la hora de comunicarnos.

RECURSOS: un balón de gomaespuma.



DESCRIPCION DE LA ACTIVIDAD:

Los participantes forman un círculo y el balón se coloca en el centro. Cuando el instructor/a dé la señal, cualquiera de los alumnos podrá ir a coger el balón, dirigiéndole un mensaje no verbal (tristeza, alegría, enfado...). Después, este alumno/a deberá pasarle el balón a un compañero/a y éste debe dar la respuesta verbal de lo que ha comprendido. Se repite la dinámica hasta que todos hayan cogido el balón al menos una vez. El ambiente ha de ser relajado. No se debe presionar a los alumnos, sino que sean ellos quienes salgan a por el balón de forma espontánea. Al final de la actividad se reflexiona sobre cómo nos hemos sentido y si las expresiones verbales y no verbales han sido claras.

ANEXO II - ACTIVIDAD 2

TITULO: “Cantamos sin usar la voz”

TIEMPO: entre 20 y 30 minutos.

OBJETIVOS: Usar el lenguaje no corporal y expresarse a través de la mímica; Crear un clima de confianza en el grupo.

RECURSOS: No es necesario ningún material específico.

DESCRIPCION DE LA ACTIVIDAD: Cada alumno/a deberá pensar una canción conocida o que le guste mucho. Por turnos, deberán salir para exponer su canción al resto pero sólo puede utilizarse el lenguaje corporal. Los demás tendrán que adivinar de qué canción se trata. El alumno/a que la acierte será el siguiente en salir y así sucesivamente. En el caso de que durante los primeros minutos nadie acierte la canción se da la opción de dar alguna pista verbal. Se trata de una actividad lúdica que, a la vez que refuerza los contenidos del módulo, pretende que los alumnos se conozcan un poco más y ganen confianza entre ellos.



(Dirección de imagen: https://image.freepik.com/iconos-gratis/microfono-de-condensador-con-un-stand_318-37849.png)

ANEXO III - ACTIVIDAD 3

TITULO: “Día y noche”

TIEMPO: 20 - 30 minutos.

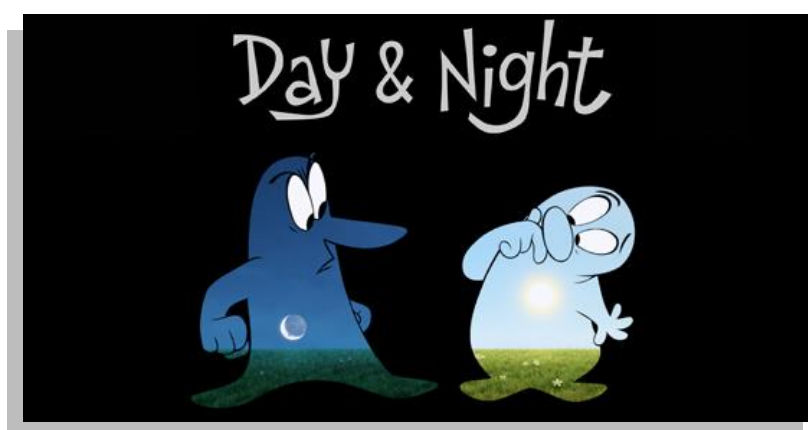
OBJETIVOS: Tomar conciencia del valor de la amistad y de las relaciones positivas;
Favorecer la reflexión sobre la importancia de la habilidad de comunicación.

RECURSOS: Pizarra electrónica, ordenador o proyector.

Enlace al vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=gXh8t6iqKhc> (5:32 minutos)

DESCRIPCION DE LA ACTIVIDAD: Tras el visionado del cortometraje, realizar preguntas del tipo “*¿Cómo crees que se sienten al principio?*”, “*¿Cuál es el momento en que cambia su relación?*”. Las preguntas pueden surgir de entre los propios alumnos, y entre todos se puede hacer una reflexión de como a pesar de sus diferencias, el día y la noche encuentran un punto común y acaban teniendo una relación asertiva.

Otra forma de trabajar con este corto es que los alumnos escriban un diálogo verbal coherente con el lenguaje no verbal que usan los personajes.



(Dirección de imagen: http://videisimo.net/sites/default/files/day-and-night-corto-pixar1_1.jpg)

ANEXO IV - ACTIVIDAD 4

TITULO: “Semáforo de las relaciones”

TIEMPO: 25 minutos aproximadamente.

OBJETIVOS: Desarrollar la habilidad de asertividad.

RECURSOS: cartulinas, lápices de colores.



DESCRIPCION DE LA ACTIVIDAD: Consiste en diferenciar tres grupos de personas y relaciones interpersonales a través de los tres colores del semáforo, rojo, amarillo (ámbar) y verde. El rojo representa al grupo de personas que son desconocidos, a quien no se le debe interrumpir o saludar amistosamente si no existe previa relación. El amarillo corresponde al grupo de conocidos (los compañeros del colegio, los vecinos de piso...), aquí se explica, por ejemplo, que a todos estos conocidos no hay que contarles todos los problemas personales o familiares. Por último, el grupo verde serán la familia y amigos íntimos, personas de confianza, con quien sí podemos expresar nuestro afecto abiertamente, contar nuestras vivencias o ser aconsejados. Se construirá un mural donde se diferencien los tres grupos y se pondrán ejemplos de situaciones. Los alumnos tendrán que debatir sobre como adecuar su mensaje según la persona o personas con las que se encuentren (basada en actividad diseñada en el Gabinete Psicopedagógico Tándem).

ANEXO V - ACTIVIDAD 5

TITULO: “El juego del teléfono”

TIEMPO: 20 minutos aproximadamente.

OBJETIVOS: Practicar la escucha activa; Crear un ambiente relajado y lúdico.

RECURSOS: No es necesario ningún material específico.

DESCRIPCION DE LA ACTIVIDAD: Se trata del tradicional juego del “teléfono”, también conocido coloquialmente como “pasa la bola”. Entre todos, formamos una fila o un círculo (sentados o de pie). Un alumno/a deberá pensar un mensaje y sin que los demás lo oigan deberá decírselo al oído al compañero/a que tenga al lado. Éste deberá escuchar con atención puesto que el mensaje solo se puede repetir una sola vez. El siguiente alumno pasará el mensaje al siguiente, y así sucesivamente. Cuando llegue al último compañero/a, tendrá que decir el mensaje en voz alta. Se comprobará si ha llegado igual o qué elementos han cambiado, y si la intención del mensaje sigue siendo la misma o también se ha visto modificada. Puede abrirse un debate sobre la importancia de la escucha activa.



ANEXO VI- ACTIVIDAD 6

TITULO: “El poder de la empatía”

TIEMPO: 35 minutos aproximadamente.

OBJETIVOS: Desarrollar la habilidad de empatía.

RECURSOS:

- Ordenador o tableta con conexión a internet
- Altavoces (si es necesario)
- Hoja de preguntas y bolígrafos



Imagen tomada de:
<http://mediacionyviolencia.com.ar/wp-content/uploads/2012/08/empatia.jpg>

DESCRIPCION DE LA ACTIVIDAD:

Visionado del cortometraje “El poder de la empatía”:

Enlace al vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=qW1MGzkmoBg> (12:24 minutos)

Tras haber visto y escuchado atentamente el cortometraje, pasar un folio a cada alumno con las preguntas que se proponen a continuación. Una vez todos hayan respondido por escrito o pensado su respuesta (dejar unos 5 o 10 minutos), se expondrán en voz alta, propiciando un debate donde se respeten los turnos de palabra y opiniones de cada participante.

1. ¿Cómo crees que se siente el joven al acercarse al grupo?
2. ¿Cómo piensas que se siente la madre?
3. ¿Qué sentimiento te transmite cuando ve las zapatillas rotas? ¿Y cuál cuando las ve arregladas?
4. ¿Te sientes identificado con algún personaje del video?
5. ¿Qué personajes hacen uso de la habilidad de empatía?

Por último reflexionar en grupo sobre la frase que aparece en el corto “*si tan solo aprendemos a ponernos en el lugar de otras personas las cosas serían totalmente distintas*”.

ANEXO VII - ACTIVIDAD 8

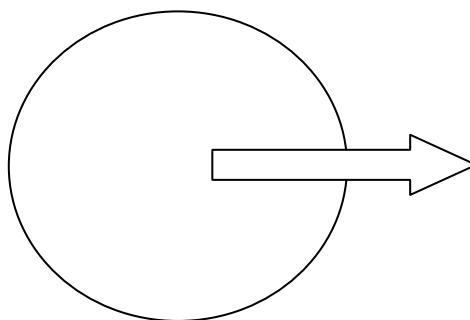
TITULO: “Quiero salir”

TIEMPO: 20 - 25 minutos.

OBJETIVOS: Favorecer la búsqueda de soluciones; Trabajar la habilidad de resolución de conflictos.

RECURSOS: No es necesario ningún material específico.

DESCRIPCION DE LA ACTIVIDAD: En grupo, formar un gran círculo. Una persona se queda en el centro. Los alumnos que estén en círculo han de darse las manos y hacer lo posible para que la persona que esté en el centro no pueda escapar. Ésta debe buscar las estrategias posibles para lograr salir. Si al cabo de unos minutos no logra salir, la persona puede pedirlo verbalmente. La actividad finaliza cuando todos hayan pasado por el centro. Después es recomendable la reflexión en grupo sobre cómo nos hemos sentido en una parte y en otra, y qué soluciones o estrategias hemos usado.



ANEXO VIII – ACTIVIDAD 11

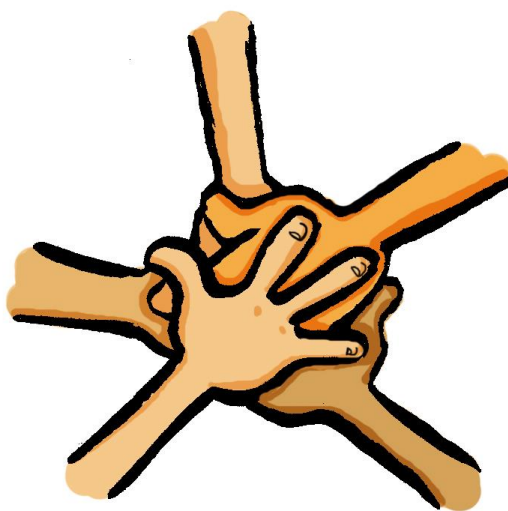
TITULO: “Poema en grupo” (Canto, 2000).

TIEMPO: 30 minutos aproximadamente.

OBJETIVOS: Potenciar la cooperación en grupo; Reforzar la habilidad de comunicación.

RECURSOS: Una pizarra tradicional o electrónica, o una cartulina grande.

DESCRIPCION DE LA ACTIVIDAD: Todos los alumnos se sitúan alrededor de la pizarra (o cartulina colgada en la pared). Entre todos deberán escribir un poema pero no pueden hablar entre sí. La norma es que todos tendrán que aportar una parte del poema poniéndose de acuerdo sin utilizar el lenguaje verbal. Una vez hayan acabado el poema, se reflexionará sobre si les ha parecido fácil o difícil ponerse de acuerdo y sobre la importancia del trabajo en equipo y la cooperación.



ANEXO IX - ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Modelo de entrevista inicial utilizado en el Gabinete Psicopedagógico Tándem

NOMBRE Y APELLIDOS:

FECHA DE NACIMIENTO:

EDAD CRONOLÓGICA:

CENTRO/LOCALIDAD:

CURSO:

FECHA DEL INFORME:

MOTIVO DE LA EVALUACIÓN:

PROFESIONALES QUE INTERVIENEN:

INFORMACION RELATIVA A LA FAMILIA/TUTOR:

Nombre y apellidos; domicilio; teléfono; email

IMPRESIÓN CLÍNICA:

Apariencia física, relaciones visibles, relación paterno-filial, emociones, estado de ánimo.

ANTECEDENTES FAMILIARES**MADRE / PADRE**

Trabajo; nivel de estudios; edad; relación materno/paterno-filial; antecedentes médicos (cáncer, epilepsias, etc.); antecedentes psiquiátricos; otros datos de interés (prisión, accidentes).

HERMANOS

Edades; posición que ocupa; relaciones filiales.

¿QUIÉN CUIDA DEL MENOR?

(Relación con él, tiempo que lleva en esta situación, separación/divorcio.)

FAMILIA NUCLEAR

(Historias problemáticas, conflictos, etc.)

ANTECEDENTES PERSONALES**PARTO:****ENFERMEDADES PERINATALES Y PRENATALES:****COMPLICACIONES EN EL EMBARAZO Y NACIMIENTO:****MEDICACIÓN O HABITOS TÓXICOS DURANTE EL EMBARAZO:****DESARROLLO:**

(Edad de: gateo; caminar; primeras palabras; pañales, esfínteres diurno; esfínteres nocturno.)

PROBLEMAS Y DIFICULTADES EN ÁREAS, EDAD Y DESCRIPCIÓN:

(Caminar/saltar; habla; alimentación; peso, dormir; crecimiento; pataletas o llanto excesivo; motricidad fina)

HISTORIA MÉDICA:

Ingresos, hospital, enfermedades no comunes en la infancia, intervenciones, etc.)

TRATAMIENTO:

MINUSVALÍA: SÍ / NO **GRADO:**

AFICIONES E INTERESES:**AMISTADES:**

(Peleas; juega solo, amigos; prefiere jugar con pequeños...)

CONDUCTA:

¿Parece impulsivo? ¿Le cuesta mantener la atención? ¿Reacciona exageradamente ante los problemas? ¿Triste mucho tiempo? ¿No muestra afecto? ¿Requiere mucha atención parental? ¿Oculta sentimientos? ¿Miedos, cuáles? ¿Qué provoca su enfado?

HABILIDADES ADAPTATIVAS:

¿Se viste/baño solo? ¿Ayuda en tareas de casa? ¿Sabe pedir ayuda si se pierde? ¿Tiene buenos modales en la mesa y en día a día? ¿Sabe leer la hora correctamente? ¿Recibe paga y en qué la emplea?

HISTORIAL EDUCATIVO Y CENTRO:

Expediente; pronta/tardía escolarización; adaptaciones curriculares significativas, plan de atención a la diversidad; profesores de apoyo.

CAPACIDADES COGNITIVAS Y ESTILO DE APRENDIZAJE:**OBSERVACIONES Y NOTAS:**

Exploración psicopatológica (psicomotricidad, afectividad, área motora, de sueño, esfera oro-alimentaria, lenguaje verbal y no verbal, contenido y curso del pensamiento).
Inteligencia a impresión clínica. Capacidad de juicio y razonamiento.

ANEXO X
SISTEMA DE EVALUACIÓN CONDUCTUAL DE LA HABILIDAD SOCIAL
(SECHS) CABALLO (1997)

Listado de conductas observables

COMPONENTES NO VERBALES

EXPRESIÓN FACIAL

1. Cara muy desagradable. Expresiones negativas muy frecuentes.
2. Cara desagradable. Algunas expresiones negativas.
3. Cara normal. Apenas si se observan expresiones negativas.
4. Cara agradable. Algunas expresiones positivas.
5. Cara muy agradable. Frecuentes expresiones positivas.

MIRADA

1. Mira muy poco. Impresión negativa. Mira continuamente. Muy desagradable.
2. Mira poco. Impresión algo negativa. Mira en exceso. Desagradable.
3. Frecuencia y patrón de mirada normales.
4. Frecuencia y patrón de mirada buenos. Agradable.
5. Frecuencia y patrón de mirada muy buenos. Muy agradable.

SONRISAS

1. Sonrisas totalmente ausentes. Impresión muy negativa. Sonrisas continuas. Muy desagradable.
2. Sonrisas poco frecuentes. Impresión algo desagradable. Sonrisas excesivamente frecuentes. Desagradable.
3. Patrón y frecuencia de sonrisas normales.
4. Patrón y frecuencia de sonrisas buenos. Agradable.
5. Patrón y frecuencia de sonrisas muy buenos. Muy agradable.

POSTURAS

1. Postura muy cerrada. Da la impresión de un rechazo total.
2. Postura algo cerrada. Da la impresión de un rechazo parcial.
3. Postura normal. No produce impresión de rechazo.
4. Postura abierta. Da la impresión de aceptación.
5. Postura bastante abierta. Da la impresión de una gran aceptación.

ORIENTACIÓN

1. Orientado completamente hacia otro lado. Impresión muy negativa.
2. Orientado parcialmente hacia otro lado. Impresión algo negativa.
3. Orientación normal. No produce una impresión desagradable.
4. Buena orientación. Impresión agradable.
5. Muy buena orientación. Impresión muy agradable.

DISTANCIA / CONTACTO FÍSICO

1. Distancia excesiva. Impresión de distanciamiento total. Distancia extremadamente próxima e íntima. Muy desagradable.
2. Distancia algo exagerada. Impresión de cierto distanciamiento. Distancia demasiado próxima para una interacción casual. Desagradable.
3. Distancia normal. Ni agradable ni desagradable.
4. Distancia oportuna. Impresión de acercamiento. Agradable.
5. Distancia excelente. Buena impresión de acercamiento. Muy agradable.

GESTOS

1. No hace ningún gesto, manos inmóviles. Impresión muy negativa.
2. Algunos gestos pero escasos. Impresión negativa.
3. Frecuencia y patrón de gestos normales.
4. Buena frecuencia y distribución de los gestos. Impresión positiva.
5. Muy buena frecuencia y distribución de los gestos. Impresión muy positiva.

APARIENCIA PERSONAL

1. Muy desaliñado. Apariencia muy desagradable y sin ningún atractivo.
2. Algo desaliñado. Apariencia algo desagradable y poco atractiva.
3. Apariencia normal.
4. Buena apariencia. Agradable y atractiva.
5. Muy buena apariencia. Muy agradable y atractiva.

OPORTUNIDAD DE LOS REFORZAMIENTOS

1. No refuerza nunca, o bien sus reforzamientos están siempre fuera de lugar.
2. Refuerza poco, o bien sus reforzamientos están frecuentemente fuera de lugar.
3. Reforzamiento normal.
4. Reforzamiento bueno, o bien sus reforzamientos encuentran frecuentemente el momento oportuno.
5. Reforzamiento muy bueno, o bien sus reforzamientos encuentran siempre el momento oportuno.

COMPONENTES PARALINGÜÍSTICOS

VOLUMEN DE LA VOZ

1. No se le oye. Volumen excesivamente bajo. Impresión muy negativa. Volumen extremadamente alto (casi llega al grito). Muy desagradable.
2. Se le oye ligeramente. Voz baja. Impresión algo negativa. Volumen demasiado alto. Desagradable.
3. Voz normal, pasable.
4. Volumen de voz bastante adecuado. Impresión positiva.
5. Volumen de voz muy adecuado. Impresión muy positiva.

ENTONACIÓN

1. Nada expresiva, monótona, aburrida. Muy desagradable.
2. Poco expresiva, ligeramente monótona. Desagradable.
3. Entonación normal, pasable.
4. Buena entonación, voz interesante, viva. Agradable.
5. Muy buena entonación, muy animada y expresiva. Muy agradable.

TIMBRE

1. Muy desagradable, muy agudo o muy grave. Impresión muy negativa.
2. Algo desagradable, agudo o grave de forma negativa.
3. Timbre normal, ni agradable ni desagradable.
4. Timbre agradable. Impresión positiva.
5. Timbre muy agradable. Impresión muy positiva.

FLUIDEZ

1. Muchas perturbaciones o muchas pausas embarazosas. Muy desagradable.
2. Frecuentes perturbaciones o pausas embarazosas. Desagradable.
3. Pausas y perturbaciones normales. No da impresión negativa.
4. Sin apenas perturbaciones y pausas embarazosas. Agradable.
5. Sin perturbaciones ni pausas embarazosas. Muy agradable.

VELOCIDAD

1. Habla extremadamente deprisa. No se le entiende nada. Habla extremadamente despacio. Muy desagradable.
2. Habla bastante deprisa. A veces no se le entiende. Habla bastante despacio. Desagradable.
3. Velocidad normal. Se le entiende generalmente.
4. Velocidad de habla bastante apropiada. Agradable.
5. Velocidad de habla muy apropiada. Muy agradable.

CLARIDAD

1. No pronuncia ninguna palabra o frase con claridad. Muy negativo. Articulación excesiva de las palabras. Muy desagradable.
2. Pronuncia con claridad sólo algunas palabras o frases. Negativo. Demasiada articulación de las palabras. Desagradable.
3. Claridad de pronunciación normal.
4. Pronuncia las palabras claramente. Agradable.
5. Pronuncia las palabras muy claramente. Muy agradable.

TIEMPO DE HABLA

1. Apenas habla. Grandes períodos de silencio. Impresión muy negativa. Habla continuamente, sin darle ninguna oportunidad a la otra persona. Muy desagradable.
2. Habla poco frecuentemente. Impresión negativa. Habla en exceso. Desagradable.
3. Tiempo de habla normal. Ni agradable ni desagradable.
4. Buena duración del habla. Agradable.
5. Muy buena duración del habla. Muy agradable.

COMPONENTES VERBALES

CONTENIDO

1. Muy poco interesante, aburrido, muy poco variado. Impresión muy negativa.
2. Poco interesante, ligeramente aburrido, poco variado. Impresión algo negativa.
3. Contenido normal, cierta variación.
4. Contenido interesante, animado, variado. Agradable.
5. Contenido muy interesante, muy animado, variado. Muy agradable.

HUMOR

1. Contenido muy serio y sin humor. Impresión muy negativa.
2. Contenido serio y con muy poco humor. Impresión negativa.
3. Contenido de humor normal.
4. Contenido de humor bueno. Agradable.
5. Contenido de humor muy bueno. Muy agradable.

ATENCIÓN PERSONAL

1. Nunca se interesa por la otra persona, ni le hace preguntas sobre ella. Impresión muy negativa.
2. Apenas se interesa por la otra persona, con pocas preguntas. Impresión negativa.
3. Interés normal por la otra persona.
4. Buen interés por la otra persona, con un número adecuado de preguntas sobre ella. Impresión positiva.
5. Muy buen interés por la otra persona, con un número muy adecuado de preguntas. Impresión muy positiva.

PREGUNTAS

1. Nunca hace preguntas. Impresión muy negativa. Hace preguntas continuamente. Muy desagradable.
2. Hace pocas preguntas. Impresión negativa. Hace preguntas en exceso. Desagradable.
3. Patrón de preguntas normal. Ni agradable ni desagradable.
4. Preguntas variadas y adecuadas. Agradable.
5. Preguntas variadas y muy adecuadas. Impresión muy agradable

RESPUESTAS A PREGUNTAS

1. Respuestas monosilábicas o muy poco adecuadas. Impresión muy desagradable.
2. Respuestas breves o poco adecuadas. Impresión negativa.
3. Respuestas normales. Impresión ni positiva ni negativa.
4. Respuestas adecuadas y de duración correcta. Impresión positiva.
5. Respuestas muy adecuadas y de duración correcta. Impresión muy positiva.

ANEXO XI

Escala de Conducta Asertiva para chicos y chicas de 12 a 14 años

(Adaptado de Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1987) Referencia: Monjas (2011)

Apellidos _____ Nombre _____

Edad/Curso _____ Fecha _____

- Señala en cada una de las siguientes preguntas una de las tres respuestas (a, b o c). Recuerda que solo debes elegir una, la que más se parezca a lo que tú dirías o harías en esa situación. Si la respuesta va entre comillas, es algo que dirías, si no lleva comillas, es algo que harías.
- Sé sincero/a y contesta lo que normalmente sueles decir o hacer.
- Puedes levantar la mano si necesitas ayuda o no comprendes alguna pregunta.

1. Un compañero o compañera me dice que soy muy simpático/a.

- a) “Gracias”
- b) Me pongo colorado/a y no digo nada
- c) “Gracias, siempre soy así de simpático/a.

2. Una compañera o compañero de clase ha hecho algo muy bien.

- a) Quiero felicitarle, pero no me atrevo.
- b) “Está bien, pero el del otro compañero/a está mejor.
- c) “¡Qué bien te ha salido!”

3. Estoy haciéndome una careta para disfrazarme y un compañero/a me dice que no le gusta.

- a) “¡Siento que no te guste, a mí sí me gusta!”.
- b) “¿Y qué pasa si no te gusta? No es para ti”.
- c) Me quedaría cortado/a y no sabría qué decirle.

4. Mi mejor amigo/a se ha olvidado de traermelos apuntes que le había prestado y que necesito para hacer el trabajo de clase.

- a) “No importa, no me hacen falta” (aunque los necesites realmente)
- b) “¡Siempre te olvidas de todo! Ya no te vuelvo a prestar nada”
- c) “Hombre, es que los necesito ahora, ¿no puedes ir a buscarlos, ya que tu casa no está lejos?”

5. Quedo con un amigo/a para ir al cine. Llega media hora tarde y no me da ninguna explicación.

- a) “No está bien que me hayas hecho esperar tanto y ni siquiera te disculpes”.
- b) No le digo nada, no me atrevo.
- c) Entro al cine enfadado y paso de él/ella.

6. Necesito que alguien me haga un favor.

- a) “¿Puedes hacerme un favor?” Y le explico lo que quiero.
- b) Le insinúo que necesito que me haga un favor.
- c) Le obligo a que me lo haga.

7. Sé que mi amigo/a está preocupado/a porque su madre (padre) está enferma/o.

- a) “Pareces preocupado/a, ¿puedo ayudarte en algo?”.
- b) Estoy con él/ella pero no le digo nada.
- c) “¿Qué diablos (u otra palabrota) te pasa?”.

8. Me invitan a una fiesta de cumpleaños y no tengo dinero para comprar un regalo y llevarlo. Un amigo/a me dice “¿estás preocupado/a?”.

- a) “Sí, es que no tengo dinero para comprar el regalo”.
- b) “No es nada”.
- c) “Estoy mal, déjame en paz”.

9. Un amigo/a me acusa de haberle robado el reloj y no es cierto.

- a) “No fui yo quien lo cogió: no se debe acusar a nadie, si no se está seguro”.
- b) “¡No he sido yo, imbécil!”.
- c) “¿Por qué dices eso?”.

10. Alguien me pide que me escape con él/ella de clase.

- a) Le acompaño y me voy sin ganas y no digo nada.
- b) “¡Déjame en paz y haz el idiota tú solo/a!”.
- c) “¿Por qué quieres escaparte? Explícamelo”.

11. Alguien me felicita por algo que he hecho muy bien.

- a) No me atrevo a decirle nada.
- b) “¡Sí, soy un genio!”.
- c) “¡Gracias!”

12. Alguien ha sido muy amable conmigo.

- a) “Has sido muy bueno/a conmigo, gracias”.
- b) Sólo le doy las gracias, sin decirle por qué, tímidamente.
- c) Me has tratado bien, pero me merezco un poco más.

13. Voy en el autobús con mis amigos/as y llevo la radio a todo volumen y un chico/a me dice “perdona, ¿podrías bajar el volumen?”.

- a) Apago la radio asustado/a.
- b) “¡Mira tú el tío (la tía) este/a...si te molesta, te aguantas!”.
- c) Le digo que perdone y bajo el volumen.

14. Estoy haciendo cola y alguien se cuela delante de mí.

- a) Hago comentarios en voz baja, como por ejemplo: algunas personas tienen mucha cara, sin decir nada directamente a esa persona.
- b) “¡Vete al final de la cola, imbécil!”
- c) “Nosotros/as estamos antes, por favor, vaya al final de la cola”.

15. Alguien me pone un mote que me molesta bastante.

- a) “Yo no me llamo así, no me lo vuelvas a decir”.
- b) Lo miro serio/a, pero no le digo nada.
- c) “¡Como me lo vuelvas a decir, te la ganas!”.

16. Alguien tiene algo que yo quiero utilizar.

- a) No se lo pido y me quedo sin usarlo.
- b) Se lo quito.
- c) Se lo pido por favor.

17. Alguien me pide que le preste algo mío, pero es nuevo y no quiero prestarlo.

- a) “Mira, es nuevo y no quiero prestarlo, tengo miedo de que se rompa”.
- b) “No me hace mucha gracia prestarlo, pero puedes cogerlo”.
- c) “¡No, cómprate uno!”.

18. Unos/as chicos/as están hablando de una *pelí* que a mí me gusta mucho y yo también quiero dar mi opinión.

- a) Me acerco al grupo y participo en la conversación cuando tengo oportunidad de hacerlo.
- b) Me acerco al grupo y espero sin decir nada.
- c) Interrumpo y doy mi opinión.

19. Estoy haciendo un dibujo y alguien me pregunta “¿qué haces?”.

- a) Continúo dibujando y no me atrevo a decir nada.
- b) “¿Y a ti qué te importa?”.
- c) Dejo un momento de dibujar, le explico lo que estoy haciendo y le enseño el dibujo.

20. Veo cómo alguien tropieza y cae al suelo.

- a) Me río y digo: “¿por qué no miras por dónde vas?”.
- b) “¿Te has hecho daño?” y le ayudo a levantarse.
- c) No hago nada, por timidez.

21. Me golpeo la cabeza con una estantería y me duele. Alguien me dice “¿estás bien?”.

- a) “Estoy bien, ¡déjame en paz!”.
- b) “Me he dado un golpe, gracias por preguntarme”.
- c) “No es nada”.

22. Rompo un cristal jugando a la pelota y culpan a otra persona.

- a) “No, no lo ha roto él/ella, fue culpa mía”.
- b) “Me parece que él/ella no fue”.
- c) “¡Qué mala suerte tienes!”.

23. Alguien me ha insultado.

- a) No le digo nada, pero en mi cara se ve que estoy ofendido/a.
- b) Le insulto yo también.
- c) “No me gusta que me insulten, no vuelvas a hacerlo”

24. Me encuentro en la playa con la chica/o que me gusta y quiero acercarme y hablarle.

- a) La/lo llamo a gritos y le digo que se acerque.
- b) Voy hacia ella/él y empiezo a hablarle.
- c) No hago ni digo nada.

25. Alguien a quién no conozco me para en la calle y me dice “¡hola!”.

- a) “¿Qué (palabrota o expresión desagradable) quieres?”
- b) “¡Hola!”, ¿quién eres?, ¿nos conocemos?”
- c) Digo “¡hola!” en voz baja y me voy.

ANEXO XII

CUESTIONARIO FINAL DE SATISFACCIÓN

(Basado en el *Cuestionario Final para el profesorado de Monjas, 2011*)

Programa específico de habilidades socioemocionales y adaptación social

Mostramos a continuación una serie de cuestiones sobre el programa específico de habilidades socioemocionales y adaptación social. El objetivo de este cuestionario es recoger información, opinión y valoración sobre algunos aspectos del programa con el fin de contribuir a la mejora del mismo. Se trata de un cuestionario anónimo.

1. Las habilidades y contenidos que aparecen en el programa te parecen:

Poco apropiadas	1	2	3	4	5	Muy apropiadas
------------------------	----------	----------	----------	----------	----------	-----------------------

2. La guía de trabajo te parece:

Nada útil	1	2	3	4	5	Muy útil
------------------	----------	----------	----------	----------	----------	-----------------

3. Las técnicas y el procedimiento de enseñanza te parecen:

Poco apropiadas	1	2	3	4	5	Muy apropiadas
------------------------	----------	----------	----------	----------	----------	-----------------------

4. ¿Has seguido el procedimiento de enseñanza señalado (reflexión inicial, modelado, etc.)?

SI ____ NO ____

¿Por qué? _____

5. ¿Con qué frecuencia se han realizado las sesiones? Indicar días.

1 por semana ____ 2 por semana ____ 3 por semana o más ____

Lunes / Martes / Miércoles / Jueves / Viernes / Sábado / Domingo

6. ¿Qué duración han tenido las sesiones de trabajo?

60' ____ 90' ____ 120' ____ Otros (especificar) _____

7. ¿Qué dificultades has encontrado en la aplicación del programa?

8. Respecto a los alumnos, consideras que su competencia socioemocional...

No ha mejorado	1	2	3	4	5	Ha mejorado considerablemente
----------------	---	---	---	---	---	-------------------------------

9. ¿En qué medida consideras haber alcanzado los objetivos del programa?

No se han alcanzado	1	2	3	4	5	Se han alcanzado
---------------------	---	---	---	---	---	------------------

10. ¿Recomendarías a otros profesionales el programa?

SI ____ NO ____

¿Por qué? _____

11. Describe de forma breve cuál es tu opinión sobre el programa (utilidad, contenidos, ventajas, inconvenientes, lo más interesante y menos, etc.):

12. Observaciones, sugerencias y/o críticas respecto al programa.

¡GRACIAS POR COLABORAR!

